

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
ERLINDA OPICO-NAJARRO

ANALYSE DU MANUEL SCOLAIRE ET DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE À
PLANIFIER DES ACTIVITÉS ORALES EN ESPAGNOL LANGUE TIERCE

MARS 2020

À mes parents, mes grands héros.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	III
LISTE DES ABRÉVIATIONS	IV
REMERCIEMENTS	V
INTRODUCTION	VI
CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE	1
1.1 Expérience professionnelle	1
1.2 Programme de formation de l'école québécoise	4
1.3 Le manuel scolaire en enseignement de l'espagnol langue tierce	6
1.4 Objectif de l'essai	8
1.5 Portée théorique et pratique en regard du développement des compétences...	9
CHAPITRE II – CADRE DE RÉFÉRENCE	11
2.1 La compétence professionnelle 3 – Planifier	11
2.2 Planification de l'enseignement	12
2.3 Qualités de l'activité orale en langue tierce	15
2.4 Le manuel scolaire	17
2.5 Objectifs spécifiques	19
CHAPITRE III – MÉTHODOLOGIE	20
3.1 Type d'essai	20
3.2 Contexte et participants	20
3.3 Description de l'intervention	21
3.4 Outils de mesure et cueillette de données	25
3.5 Méthode de traitement et analyse de données	28
CHAPITRE IV – RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION.....	29
4.1 Présentation des résultats	29

4.2 Analyse globale de l'intervention	38
CHAPITRE V- SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSIONS	46
5.1 Résumé de l'intervention	46
5.2 Regard critique sur l'intervention mise en œuvre	48
5.3 Mot de la fin	51
LISTE DES RÉFÉRENCES	52
ANNEXE A	55
ANNEXE B	56

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Grille d'analyse pour les planifications des activités orales en espagnol L3	23
Tableau 2 - Retranscription de l'enregistrement à voix haute de la planification de l'activité orale 1 avec manuel scolaire, sans grille	30
Tableau 3 - Retranscription de l'enregistrement à voix haute de la planification de l'activité orale 2 avec manuel scolaire, avec grille d'analyse	32
Tableau 4 - Retranscription de l'enregistrement à voix haute de la planification de l'activité orale 3 avec manuel scolaire, avec grille d'analyse	35
Tableau 5 - Retranscription de l'enregistrement à voix haute de la planification de l'activité orale 4 avec manuel scolaire, sans grille d'analyse	37
Tableau 6 - Qualités retenues lors des planifications des activités orales	41

LISTES DES ABRÉVIATIONS

CP3	Compétence professionnelle 3
L2	Langue seconde
L3	Langue tierce
MELS	Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sports
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier plusieurs personnes qui m'ont encouragée tout au long de la réalisation de cet essai. Ces personnes se démarquent tant par leur participation dans la réalisation de cet essai que dans ma formation en tant qu'enseignante.

Je souhaite d'abord offrir de grands remerciements à Madame Mariane Gazaille, directrice de cet essai et professeure à l'Université de Trois-Rivières à Québec. Madame Gazaille m'a apporté le soutien et de l'encouragement nécessaires pour faire face à l'essai. Merci de m'avoir accordé votre confiance et de m'avoir permis de voir mes capacités autant en qu'étudiante que comme enseignante!

Je dois aussi remercier les membres de ma famille mes parents, mes frères et ma jumelle qui m'ont toujours montré leur soutien et ont été impliqués tout au long de mes études. Leurs efforts sont également à souligner.

Je souhaite aussi remercier mon copain : son sens de l'écoute et sa compréhension m'ont permis de rester encore plus déterminée face à la rédaction de cet essai. Je suis très reconnaissante envers lui parce qu'il s'est aussi engagé dans ma réussite. Merci d'avoir cru en moi!

Finalement, je tiens à remercier les personnes étudiants et professeurs que j'ai rencontrées durant mes études à la maîtrise. Leurs savoirs et leurs multiples expériences en enseignement m'ont fait voir la beauté de la profession enseignante et m'ont davantage encouragée à relever ce grand défi, soit la rédaction de l'essai.

INTRODUCTION

En enseignement de l'espagnol langue tierce (L3) au Québec, l'enseignement de l'oral est une tâche importante pour les enseignants. L'importance de cette tâche nous a fait réaliser la valeur de la planification d'activités orales en espagnol L3. Concevoir des activités orales mieux élaborées mène aussi à se questionner sur le matériel didactique utilisé pour planifier. Pour ce, nous portons un regard méthodique sur le manuel scolaire afin de mieux saisir son rôle dans la planification d'activités orales en espagnol L3. Dans le cadre de cet essai, nous nous centrons sur la planification d'activités orales conçues à l'aide du manuel scolaire.

Le chapitre I présente l'expérience professionnelle de la stagiaire et de ses observations faites en salle de classe quant aux activités orales établies pour les élèves. Y sont soulevées les difficultés rencontrées par la stagiaire quant à la planification d'activités orales en espagnol L3 et le lien avec la compétence professionnelle 3 de la formation à l'enseignement, permettant ainsi d'établir une problématique. Ce chapitre décrit également le rôle du manuel scolaire dans les planifications d'activités orales en espagnol L3. Le chapitre II présente le cadre de référence, lequel discute les concepts de la compétence professionnelle 3, la planification, les qualités d'une activité orale en L3 et le manuel scolaire. Y est également présenté l'objectif visé dans le cadre de cet essai. Le chapitre III s'intéresse à la méthodologie employée y sont présentés l'intervention menée par la stagiaire et son déroulement, les outils de mesure utilisés, la cueillette de données, le traitement et l'analyse de données. Le chapitre IV présente les résultats obtenus et l'analyse de l'intervention au moyen de tableaux, les liens sont faits avec l'objectif visé par l'essai. Finalement, le chapitre V est une synthèse critique de l'intervention réalisée par la stagiaire : il offre les conclusions, les limites de l'intervention et le mot de la fin.

Descripteurs : *Espagnol langue tierce, manuel scolaire, analyse, planification, activité orale*

CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre met l'accent sur la problématique du manuel scolaire en enseignement de l'oral en espagnol langue tierce (L3). Seront d'abord présentées nos observations personnelles lors d'une pratique professionnelle en production orale de l'espagnol. Ensuite, sera abordée l'importance des activités de type oral dans le cadre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) et du référentiel des 12 compétences professionnelles en enseignement. Dans ces passages, nous porterons une attention particulière aux besoins des élèves et la pertinence sociale véhiculés dans les documents officiels du Ministère de L'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

1.1 Expérience professionnelle

Mon expérience professionnelle en enseignement de l'espagnol L3 m'a fait constater certains problèmes en ce qui a trait à l'enseignement et l'apprentissage de la production orale de la L3. Pour mes groupes, parler et interagir en espagnol n'a pas toujours été une tâche intéressante ou perçue comme un besoin en salle de classe.

Premièrement, j'ai remarqué que les élèves souhaitaient s'investir dans une activité de communication orale particulièrement s'ils voyaient une certaine utilité à l'activité proposée. Mes observations m'ont permis de noter que, lorsqu'une activité orale était proposée et qu'elle n'avait pas d'objectif précis, les élèves étaient moins intéressés à s'engager dans cette pratique orale. À titre d'exemple, les leçons de production orale mises en place pour boucher quelques espaces ou pour mettre en pratique davantage un ou des éléments langagiers leur paraissaient moins passionnantes et peu nécessaires comparativement à des exercices répondant à leurs besoins.

Deuxièmement, j'ai aussi remarqué qu'il est parfois difficile de faire parler les élèves en espagnol. De fait, lors de discussions en grand groupe ou lors d'échanges en plus petits groupes, quelques interventions se faisaient en langue maternelle (le français, dans ce cas-ci) entre les élèves. De même, lorsque l'enseignante adressait des questions formulées en espagnol aux élèves, certains d'entre eux répondaient aussi en français. Ce type de situation semble refléter le choix d'élèves qui préfèrent prendre la voie la plus simple, sachant que leurs pairs et moi-même – l'enseignante – comprenions le français.

Troisièmement, il m'a été difficile de rejoindre certains des élèves plus timides. En ce qui concerne ces quelques élèves gênés, le fait de ne pas les entendre parler en espagnol m'empêchait de corriger plus tôt les erreurs de prononciation, de temps de verbes et de syntaxe. Cependant, j'ai observé que ces élèves, de nature plus timide, préféraient davantage s'exprimer en langue espagnole en équipe de 2 ou 3. Le fait de travailler en petits groupes semblait rendre ces élèves plus à l'aise et moins stressés lorsque venait le temps de parler dans la langue cible.

Finalement, il est arrivé que des exercices de pratique orale aient découragé quelques élèves parce qu'ils ne correspondaient pas à leur réalité. Il était alors compliqué de susciter ou de maintenir l'intérêt des élèves pour les exercices et de les amener à parler en espagnol. Dans les cas où ces derniers produisaient des échanges en langue espagnole, certains fournissaient un effort minime alors que d'autres disaient que l'exercice ne correspondait simplement pas à leur quotidien, se rebutant pratiquement à faire l'exercice en question. Par exemple, dans un exercice oral, les élèves devaient parler des sites qu'ils aimeraient visiter en République Dominicaine. Même si les groupes travaillaient sur ce pays depuis quelques périodes, les élèves trouvaient l'idée d'interagir à propos d'un pays ou de villes qu'ils n'avaient jamais visités moins intéressantes. Ceci étant, les interactions se faisaient courtes et peu productives.

Ces observations m'ont fait me questionner sur le manuel scolaire utilisé pour travailler la production orale et sur mon exploitation de cette ressource. D'une part, je variaais les utilisations de manuels de l'enseignant et je cherchais des activités qui correspondaient aux éléments à enseigner. De plus, des changements se sont produits sur les exercices suggérés pour les raccourcir ou pour viser les objectifs d'apprentissage. J'ai remarqué que mon utilisation des manuels de l'enseignant, en ce qui a trait à la pratique orale du moins, répondait à mon besoin d'entendre les élèves parler en espagnol. D'autre part, il n'était pas toujours facile de sélectionner des exercices parmi tant de choix. Une fois la sélection faite, l'application de l'exercice était aussi problématique puisque certains exercices de pratique orale présentaient des instructions difficiles à saisir et les élèves se confondaient rapidement. Dans mon rôle d'enseignante, je sentais que le contrôle de certaines des activités proposées m'échappait. L'accumulation de ces situations m'ont amenée à m'interroger, à quelques reprises, quant à mes habiletés à les enseigner les exercices oraux.

J'ai remarqué que l'utilisation des exercices de pratique orale du manuel de l'étudiant suscitait plus de motivation et de participation chez les élèves. Certaines activités présentes dans leur manuel correspondaient à des éléments qu'ils considéraient pertinents de pratiquer, tels le vocabulaire de la famille, l'utilisation de certains verbes en particulier (*gustar, querer, poder, tener, etc.*). De même, les exercices suggérés étaient de courte durée (d'un maximum de dix minutes), permettant aux élèves de se concentrer sur et pendant l'exercice et ainsi diminuer les moments de pertes d'attention dus à de trop longues pratiques orales. Finalement, le fait d'avoir entre leurs mains un outil de travail (le manuel) semblait être un facteur important pour que les élèves se sentent mieux équipés pour parler en langue espagnole.

Les observations rapportées ci-dessus m'ont fait constater l'importance des activités orales en espagnol, notamment celles présentes dans le manuel scolaire. Mieux analyser, comprendre et planifier les activités orales à l'aide du manuel scolaire me permettra, par ailleurs, d'améliorer la qualité de ma formation en tant que future enseignante et de développer la compétence professionnelle 3 (CP3) du programme de formation.

1.2 Programme de formation de l'école québécoise

En ce qui a trait aux domaines des langues, le Programme de formation de l'école québécoise mentionne, que l'enseignant d'espagnol doit suggérer « [...] tant à l'oral qu'à l'écrit, des activités et des situations d'apprentissage et d'évaluation signifiantes et stimulantes qui rejoignent leurs champs d'intérêt [aux élèves] et qui constitue un défi raisonnable » (MELS, 2007a, p. 7). Le Programme de formation de l'école québécoise en espagnol L3 (2007a) consolide l'idée que l'enseignant prend en compte les besoins des jeunes et les manifestent dans ses situations d'apprentissage, de manière à ce que « L'élève [puisse] ainsi être appelé à répondre à des questions, à engager une conversation, à demander de l'information ou des explications, à exprimer ses goûts, ses préférences ou ses opinions, ou à communiquer ses besoins, et ce, tant à l'oral qu'à l'écrit » (MELS, 2007a, p. 13).

Dans les faits, le domaine des langues amène l'enseignant à proposer à l'élève des pratiques de communication orale qui lui permettent de parler de lui et de ses intérêts, de défendre des points de vue, de prendre des décisions, de discuter de l'actualité à l'échelle nationale et internationale, d'établir et de construire une relation avec ses pairs, etc. L'apprentissage d'une langue étrangère permet à l'élève d'expérimenter des situations authentiques et lui fournit des outils à réutiliser au quotidien.

Instruire, socialiser et qualifier constituent les mandats sur lesquels repose la triple mission de l'école (MELS, 2007c). La triple mission de l'école encourage l'ouverture d'esprit chez l'élève et le développement de principes éthiques à privilégier en société (MELS, 2007b). La mission de l'école a également comme objectif de former de meilleures personnes : elle suppose des élèves qui montreront du respect envers les autres, les différences sociales et culturelles. Ce à quoi s'ajoute l'idée d'un individu capable d'aider son prochain, sensibilisé aux différentes réalités et équipé pour faire sa rentrée dans le monde du travail (MELS 2007b), tel qu'il a été discuté antérieurement.

Les trois mandats de l'école mettent de l'avant l'idée de former les élèves en tant que bons citoyens du monde (MELS, 2007c). L'établissement scolaire est un lieu qui permet à l'élève de se rencontrer lui-même et rencontrer les réalités identitaires et culturelles d'autrui : « L'école a un rôle à jouer pour aider le jeune à se définir comme personne, à reconnaître son enracinement dans sa propre culture et à accueillir celle des autres » (MELS, 2007c, p. 48). D'ailleurs, l'école s'engage à ce que le jeune développe diverses compétences, connaissances, savoir-faire et autonomie afin de l'aider à découvrir de nouvelles ambitions et le préparer au marché du travail (MELS, 2007b). De fait, l'apprentissage d'une langue seconde ou tierce (dont l'espagnol) favorise des rencontres avec une autre culture et participe au développement de compétences. Le jeune qui apprend une L3 est un apprenant qui s'outille pour le monde extérieur de manière à faciliter son contact avec les autres et enrichir son réseau social. Le fait de pouvoir communiquer dans une autre langue lui permettra de se trouver face à des opportunités qui lui ouvriront différentes portes et qui marqueront ses expériences personnelles et professionnelles. Le programme québécois en enseignement et apprentissage des L3 tente de former un élève diversifié par ses talents mais aussi par ses idées.

Le MELS (2007a) indique aussi qu'apprendre une L3 favorise le développement des compétences transversales, telles les compétences d'ordre personnel et social. Le référentiel des compétences transversales du secondaire (2007c) rappelle aussi que l'environnement scolaire « [...] doit [permettre aux élèves] de réaliser des projets qui tiennent compte de leurs centres d'intérêt et de leurs capacités tout en veillant à susciter chez eux de nouveaux centres d'intérêt et à les aider à développer d'autres aptitudes » (MELS, 2007c, p. 48).

Les activités orales aident l'élève à « [...] prendre davantage conscience de ses caractéristiques personnelles, de ses divers liens d'appartenance et de l'influence qu'ils exercent sur ses comportements, ses attitudes et ses valeurs » (MELS, 2007b, p. 49). Par l'intermédiaire de l'espagnol, les élèves sont appelés à exprimer oralement des réflexions sur des sujets qu'ils considèrent intéressants, faire de choix, justifier, donner leur opinion, argumenter, etc. La

verbalisation de leurs émotions, leurs états et leurs observations les mènent à poser un regard sur soi et vers une reconnaissance de leur capacité individuelle (MELS, 2007a). Dans l'optique de proposer un meilleur choix d'activités de pratiques orales, l'enseignant doit s'assurer que celles-ci répondent aux besoins de ses élèves ; il devrait aussi amener ses élèves à communiquer en langue espagnole (MELS, 2007a) et leur faire vivre plus de réussites scolaires.

1.3 Le manuel scolaire en enseignement de l'espagnol langue tierce

Pour planifier, l'enseignant se base sur un ensemble de ressources pour répondre aux visées éducatives mises de l'avant par le PFEQ (MELS, 2007a). À cet effet, l'enseignant consulte diverses ressources, dont le manuel scolaire, qui est exploité afin de créer des situations d'apprentissages signifiantes et stimulantes pour les élèves : « Le manuel jouerait ainsi une sorte de rôle de renforcement des représentations envers certains contenus que l'enseignant juge importants puisqu'ils y sont publiés » (Wanlin, 2009, p. 107). Le manuel scolaire trouve sa place en tant qu'outil pédagogique offrant des possibilités de tâches orales et pouvant être modifiées par l'enseignant afin de combler les diverses attentes.

Le Cadre d'évaluation des apprentissages suggère, en ce qui concerne l'évaluation en espagnol L3, une pondération dans les bulletins scolaires de 45% pour la compétence *interagir en espagnol* pour les groupes de troisième secondaire. En ce qui concerne les quatrième et cinquième secondaires, la compétence *interagir en espagnol* est réduite à 40%. Cependant, la présence de l'interaction paraît peu présente dans les manuels scolaires de langue espagnole. Ainsi, sur 15 manuels scolaires de l'enseignement de l'espagnol L2 met en évidence que certains manuels scolaires ne proposent que 10% à 25% d'activités de type oral (Ramos, 2007). Une première observation mise de l'avant est que certaines activités orales proposées dans trois des manuels analysés suggèrent des productions orales entre les élèves, mais sans but précis pour le groupe et aucun guide d'observation pour les enseignants (Ramos, 2007). Dans ces mêmes manuels

scolaires, le travail en équipe se limite à des échanges qui doivent suivre des structures déjà formulées (Ramos, 2007). Dans trois autres manuels scolaires aucun exemple n'est proposé pour les enseignants quant au vocabulaire à employer ou aux sujets à traiter dans le discours verbal (Ramos, 2007). Ces lacunes font en sorte que les enseignants de L3 se retrouvent avec des manuels qui les invitent, voir les obligent à improviser les consignes, les façons à mener les activités orales et l'atteinte des objectifs visés (Ramos, 2007). Le manque d'instructions spécifiques est un obstacle pour la planification desdites activités orales. Dans cette même étude, Ramos (2007) souligne que les structures orales des élèves dans quelques tâches sont déjà déterminées, c'est-à-dire que les interventions ne sont pas spontanées. Les élèves ne seraient pas, non plus, plongés dans des situations authentiques avec de vrais destinataires.

L'étude de Ramos (2007) analyse 15 manuels scolaires d'espagnol langue étrangère et montre que la présence d'activités orales varie entre 10% à 70% des activités du manuel scolaire. Bien que l'écart soit marquant, Ramos (2007) mentionne que même les manuels scolaires ayant beaucoup d'activités orales ont aussi leurs limites et quelques-uns semblent manquer de moyens d'autoévaluation pour la performance des élèves ou n'explicitent pas l'objectif final des tâches ni comment y arriver (Ramos, 2007). Les enseignants d'espagnol doivent prendre conscience des capacités et des contraintes du manuel scolaire puisque l'enseignant se doit de sélectionner des activités orales selon les besoins de leurs groupes (Ramos, 2007).

Piquer (2007) présente l'analyse d'activités orales issues du manuel scolaire *Ven 2* et montre que la plupart des exercices oraux ne suggèrent pas de guide à l'élève et quelques-unes n'utilisent que des modèles basés sur la répétition. Toutefois, selon Piquer (2007), quoique *Ven 2* offre des activités orales moins encadrées, ce manuel permet à l'enseignant d'adapter les activités y paraissant aux élèves avec plus de facilité.

En somme, le manuel scolaire est un outil qui peut faciliter la profession enseignante car offrant plusieurs possibilités d'activité d'enseignement-apprentissage, il présente toutefois certaines limites (instructions manquantes, objectifs peu précis, pratique d'interaction absente, etc.) (Ramos, 2007). Aussi, les enseignants doivent-ils procéder à une seconde ou plusieurs lectures des tâches suggérées afin de choisir celles qui conviennent le mieux à leur programme et à leurs élèves : « Ce qui est important c'est d'avoir un regard critique sur le manuel et en faire un usage flexible en fonction du contexte » (Klett, 2012, p. 15). À cet effet, les enseignants ont comme mandat d'apporter des changements aux ressources qu'ils utilisent en classe (Bento, 2015). L'auteure rapporte d'ailleurs que « [des enseignants qui utilisent le manuel scolaire] indiquent aménager/adapter les activités [...] ou changer les consignes, les questions de compréhension [...] » (Bento, 2015, p. 6). L'utilisation du manuel scolaire par l'enseignant se révèle aussi dynamique et spécifique aux classes auxquelles les activités sont dirigées.

1.4 Objectif de l'essai

D'une part, en enseignement des L3 au secondaire, il s'avère important de prendre en considération les besoins des élèves, de développer des attitudes positives chez ces mêmes élèves et de leur enseigner à socialiser tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des murs de l'école. Ces éléments doivent également se refléter dans les activités d'expression orale et l'enseignant se doit de réfléchir et de proposer des moyens pour les développer.

D'autre part, l'expression orale est une habileté mise de l'avant dans la première compétence du programme d'espagnol L3, soit interagir en espagnol et produire des textes variés en espagnol. Le PFEQ (2007a) recommande aux enseignants d'espagnol de plonger leurs élèves dans des activités d'apprentissage pertinentes et adaptées à leurs intérêts. Les enseignants d'espagnol L3 disposent de différentes ressources pour répondre aux besoins et aux intérêts des élèves. Le manuel scolaire constitue un outil non négligeable pour ce faire. Lorsqu'il planifie,

l'enseignant s'aide, s'inspire et étudie le manuel afin d'identifier les meilleurs exercices oraux pour les élèves, c'est-à-dire des exercices oraux qui sont à la fois intéressants et font développer leurs habiletés orales aux élèves. Or, le manuel scolaire ne semble pas répondre à tous les besoins d'enseignement et d'apprentissage (Klett, 2012; Piquer, 2007 ; Ramos, 2007). Nous croyons qu'il revient à l'enseignant d'espagnol L3 d'analyser et d'adapter le manuel scolaire afin de maximiser le potentiel. Énoncé du point de vue de l'enseignant d'espagnol L3, l'objectif général de cet essai se lit dès lors : analyser les activités orales du manuel scolaire afin de développer la compétence à planifier des activités orales en espagnol L3.

1.5 Portée théorique et pratique en regard du développement des compétences

L'objectif professionnel présenté soit l'analyse d'activités orales du manuel scolaire pour mieux planifier des activités de communication orale, entretient un lien étroit avec la troisième compétence professionnelle des enseignants : concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation (Martinet, Raymond & Gauthier, 2001). Martinet, Raymond et Gauthier (2001) mentionnent la responsabilité de l'enseignant quant à la conception d'activités d'enseignement-apprentissage selon les paramètres établis par le MELS et ses élèves. Une composante de ladite CP3 favorise l'atteinte de l'objectif professionnel mentionné, soit *appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur les données récentes de la recherche en matière de didactique et de pédagogie* (Martinet, Raymond & Gauthier, 2001). Pour arriver à la conception de situations d'enseignement et d'apprentissage de production orale mieux conçues, l'enseignant de L3 met en place une série de ressources didactiques et pédagogiques dans le but de voir ses groupes performer (Martinet, Raymond & Gauthier, 2001). L'enseignant se renseigne sur la culture d'enseignement et d'apprentissage de L3, de façon à « [mettre à jour] ses connaissances sur ces concepts et pratiques, en sélectionne et adapte les aspects pertinents à son contexte » (Martinet, Raymond & Gauthier, 2001, p. 75). Il est donc

plausible d'avancer que l'objectif professionnel ici ciblé permettra à l'enseignante d'approfondir ses connaissances et sa compréhension du matériel scolaire.

Une seconde composante de la CP3 souligne le fait de considérer les besoins et les intérêts particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage (Martinet, Raymond & Gauthier, 2001). Dans le but de mieux saisir les élèves et planifier des activités de pratique orale mieux orientées, le référentiel de compétences en enseignement suggère que l'enseignant « [...] décèle d'où proviennent leurs champs d'intérêts, leurs opinions ou leurs préférences, guettant les leviers qu'il pourrait actionner pour piquer leur curiosité, susciter des questions, amorcer une recherche d'information, les inciter à produire ou à tester des explications différentes [...] » (Martinet, Raymond & Gauthier, 2001, p. 83). En tenant compte des intérêts et des goûts des élèves lors de la planification, il est possible d'avancer que l'enseignante pourra attirer et maintenir leur attention, faciliter leurs façons d'aborder une activité, ainsi qu'avantager la construction de savoirs plus complexes (Martinet, Raymond & Gauthier, 2001).

Finalement, la troisième composante de la CP3 invite à *prévoir des situations d'apprentissage permettant l'intégration des compétences dans des contextes variés* (Martinet, Raymond & Gauthier, 2001). À cet effet, l'enseignant de langue tierce a comme objectif de « [relier] les compétences visées à plusieurs situations de la vie courante et de la vie professionnelle et en [dégager] des contextes ou pratiques qui les mobilisent » (Martinet, Raymond & Gauthier, 2001, p. 83). Les pratiques orales à travers lesquelles les élèves s'identifient ou se reconnaissent peuvent permettre qu'ils saisissent davantage les objectifs à atteindre et susciter plus d'engagement de leur part. Des situations de communication orale doivent aussi faire appel à différentes compétences acquises dans le but de les intégrer dans la tâche (Martinet, Raymond & Gauthier, 2001) et viser un certain niveau de complexité. En analysant et en comprenant mieux les activités orales du manuel scolaire, l'enseignante devrait arriver à mieux interpréter lesdites activités et ainsi développer sa CP3 en fonction des paramètres du PFEQ en espagnol L3.

CHAPITRE II – CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre s'intéresse aux différents concepts utilisés dans le cadre de ce travail. Nous abordons la compétence professionnelle 3 et discutons de la planification en enseignement. Ensuite, nous présentons les qualités retenues dans le cadre de cet essai pour développer la compétence à planifier des activités orales en espagnol L3. Nous explicitons le concept du manuel scolaire et présentons les objectifs spécifiques.

2.1 La compétence professionnelle 3 – Planifier

La compétence professionnelle 3 soit concevoir des situations d'enseignement-apprentissage, est en lien avec l'objectif ciblé dans cet essai : analyser les activités orales du manuel scolaire afin de développer la compétence à planifier des activités orales en espagnol L3. La CP3 propose à l'enseignant de « créer des situations signifiantes et ouvertes [qui] engagent les élèves dans des démarches qui mobilisent [...] leurs acquis antérieurs [...] les obligent à manipuler et à maîtriser de nouvelles connaissances pour [...] accomplir une tâche [...] » (Martinet, Raymond & Gauthier, 2001, p. 75). Trois composantes de la CP3 sont ciblées afin de développer ladite compétence et se présentent comme suit :

- Appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur les données récentes de la recherche en matière de didactique et de pédagogie ;
- Prendre en considération les besoins et les intérêts particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage ;
- Prévoir des situations d'apprentissage permettant l'intégration des compétences dans des contextes variés (Martinet, Raymond & Gauthier, 2001).

Les trois composantes mentionnées ci-dessus seront prises en considération dans l'intervention suggérée dans le cadre de cet essai et présentée au chapitre III.

2.2 Planification de l'enseignement

La tâche de planification est primordiale à la profession enseignante : « [...] aucune instance éducative ne peut fonctionner sans une planification » (Rusimović, 2008, p. 3). La planification « veut dire réfléchir à un plan en vue d'atteindre certains buts » (Rusimović, 2008, p. 3). En d'autres mots, planifier consiste à cibler un objet d'apprentissage, les connaissances à transmettre, les habiletés et les compétences à développer ainsi que les approches pédagogiques et les stratégies d'enseignement pour atteindre ceux-là (Commission scolaire du Lac-Abitibi, 2011).

« C'est à l'enseignant que revient la tâche d'organiser les échanges entre élèves – par exemple lors des débats – et de s'assurer de la qualité des situations de communication telles que les exposés oraux formels, les jeux de rôles, les débats, les discussions et l'oral spontanée » (Lafontaine & Préfontaine, 2007, p. 48). La planification facilite l'apprentissage des groupes parce que « les sujets [d'apprentissage] peuvent être organisés de façon logique, ce qui permet aux élèves d'établir des liens importants » (Planification de l'enseignement et de l'évaluation, s.d., p. 3). La planification constitue à cet effet, une tâche importante du travail de l'enseignant de L3. Planifier constitue également, pour l'enseignant, un moyen pour améliorer la qualité de son enseignement. Dans ce même ordre d'idées, planifier permet à l'enseignant de faire un suivi du travail effectué et d'observer s'il varie « [...] les approches pédagogiques, les techniques de gestion de la classe, les méthodes, les outils et les stratégies d'évaluation, ainsi que les expériences d'apprentissage de la langue » (Planification de l'enseignement et de l'évaluation, s.d., p. 7). La planification peut favoriser un meilleur sentiment de confiance chez l'enseignant quant aux activités conçues, car il est en mesure de prévoir les questions des élèves et de telle façon, être mieux préparé à répondre aux interrogations ou exigences, soit de régler plus rapidement de problèmes de gestion pouvant survenir en classe (Planification de l'enseignement et de l'évaluation, s.d.). En outre, en planifiant à court, moyen et long termes, « Les enseignants sont plus susceptibles de répondre efficacement aux attentes du programmes d'études, de l'école [...] » (Planification de l'enseignement et de l'évaluation, s.d., p. 3). D'une part, la planification d'activités orales doit tenir compte d'aspects

en lien avec les élèves, tels que « leur participation, leur engagement et leur motivation, [leurs] besoins, leurs capacités et leurs intérêts [ainsi que] le diagnostic de leurs difficultés [...] » (Wanlin, 2009, p. 105). D'autre part, les choix de planification sont influencés par les objectifs à atteindre. De fait, « les enseignants planifient à l'aide des manuels scolaires pour la planification à court terme (quotidienne) alors que pour le long terme (unitaire) ils utilisent plutôt le programme officiel » (Wanlin, 2009, p. 107).

Ainsi, lorsqu'il planifie, l'enseignant se questionne sur les objectifs et les compétences à atteindre en répondant aux questions suivantes : qu'est-ce que je veux faire avec cette tâche et qu'est-ce que je veux que mes élèves apprennent ? (Gorson Tanguy, 2010). Se pose alors des questions simples, comme à qui se dirige l'activité, dans quel ou quels buts, avec quoi et comment y parvenir (Gorson Tanguy, 2010).

En gros, la planification d'une activité d'enseignement-apprentissage se décline en 3 phases : 1) la phase de préparation, 2) la phase de réalisation et 3) la phase d'intégration, permettant à l'élève d'explorer, organiser et structurer des objets d'apprentissage à travers les leçons (Ouellet, 1997). Les sous-sections suivantes décrivent comment chacune desdites phases se caractérise et se décline.

Phase 1 – La phase de préparation. La première phase « [...] suscite la motivation de l'élève et [est en lien] avec l'objet d'apprentissage, prend conscience de l'état des connaissances antérieures et des compétences qu'il possède pour s'engager dans la démarche » (Ouellet, 1997, p. 5). En enseignement des langues, l'enseignant peut recourir à un élément déclencheur pour susciter l'intérêt des élèves et amorcer plus rapidement l'apprentissage. Il s'agit dans les faits d'une phase pour motiver les élèves. Les qualités à privilégier dans le choix d'un élément déclencheur sont sa brièveté et sa proximité avec la tâche à réaliser (Ouellet, 1997). Pourront, par exemple, servir de

déclencheur un jeu, un article de journal, une nouvelle, un vidéo ou autre moyen technologique (Planification de l'enseignement et l'évaluation, s. d.).

Phase 2 – La phase de réalisation. La phase de réalisation est celle « où l'élève explore, organise et structure l'objet d'apprentissage par des tâches complexes dont il planifie, supervise, évalue et corrige l'exécution » (Ouellet, 1997). Pour permettre à l'élève de réaliser la deuxième phase, l'enseignant doit privilégier la réactivation de connaissances antérieures et l'application de stratégies comme le « [...] modelage, pratique guidée, pratique coopérative et pratique autonome » (Ouellet, 1997, p. 14). L'élève doit mettre en œuvre différentes compétences, habiletés, connaissances, savoirs et attitudes afin de maximiser la complexité de l'activité. L'élève est au centre de son apprentissage puisqu'il « [traite] activement les données afin de construire les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles relatives à l'objet d'apprentissage » (Ouellet, 1997, p. 14). Cette deuxième phase suggère à l'élève de réaliser la tâche avec les différentes méthodes proposées (travail en équipe, négociation de sens, etc.).

Phase 3 – La phase d'intégration. Une activité d'apprentissage doit mener l'élève à objectiver « [...] les connaissances acquises ainsi que les stratégies cognitives et métacognitives utilisées, pour les évaluer, les généraliser et les transférer dans d'autres contextes afin de réaliser de nouveaux apprentissages » (Ouellet, 1997, p. 5). La phase d'intégration se compose de deux volets principaux : 1) une autre activité qui permet de mettre en œuvre les connaissances à acquérir et 2) l'autoévaluation. Le premier volet est une « [une] activité de synthèse, [une] tâche complète et complexe ou de la résolution de problèmes variés » (Ouellet, 1997, p. 20). L'activité de synthèse ou la tâche complète de la phase d'intégration permet à l'élève de faire un « [...] transfert explicite¹ afin d'acquérir, d'objectiver et d'évaluer ses compétences dans le domaine étudié » (Ouellet, 1997,

¹ « [...] le transfert des connaissances explicites [consiste en des] opérations relativement simples, ou plutôt qu'il est possible de concrétiser, car ces connaissances sont clairement formulées et articulées [...]. Il s'agit, par exemple, des procédures, des algorithmes, de documents d'analyse et de synthèse, de plans, etc. » (<https://www.picomto.com/capturer-et-transférer-les-connaissances-tacites-et-explicites-dans-l'industrie/>)

p. 20). Le second volet, soit l'autoévaluation, permet aux élèves de faire un retour sur les nouvelles connaissances acquises et les démarches qu'ils ont utilisées pour accomplir les exercices. Cette synthèse personnelle est essentielle puisqu'elle permet à l'élève de prendre conscience de son apprentissage et développe à la fois son autonomie face à celui-ci (Ouellet, 1997).

2.3 Qualités de l'activité orale en langue tierce

Cette section identifie et définit les caractéristiques d'une bonne activité orale en L3. L'activité orale est définie par le PFEQ comme « [la production qui] se déroule sans contact direct ou sans échange avec le destinataire. De plus, en production orale, ce qui est verbalisé par l'élève est généralement planifié ou mémorisé (ex. saynète, court reportage) » (MELS, 2007a, p. 13). Il s'agit par exemple de textes oraux avec des objectifs divers qui permettront à l'élève de développer sa prononciation (MELS, 2007a). Ce type d'activité offre également la possibilité aux élèves de faire appel à leurs connaissances antérieures tant sur le plan de la langue que de la culture (MELS, 2007a). Les qualités d'une activité concernent les élèves, les activités et la réduction des obstacles d'apprentissage et d'enseignement. Nous les décrivons ci-dessous.

L'interaction se réalise dans des conditions précises et avec des destinataires authentiques ou potentiellement vrais (MELS, 2007a). De plus, « [...] les interventions de l'élève demeurent spontanées, ne sont pas mémorisées à l'avance et impliquent nécessairement une communication directe ou presque immédiate avec une ou plusieurs personnes (ex. échange de courts messages, discussion, clavardage) » (MELS, 2007a, p. 13).

L'authenticité doit être présente dans la tâche des élèves afin qu'ils puissent percevoir de la crédibilité dans les situations proposées (Laurier, Tousignant & Morissette, 2005). Dans les faits, il s'agit d'engager les élèves dans des activités de production orale qui « [...] s'apparentent

à des situations réelles où pourrait se manifester la compétence » (Laurier, Tousignant & Morissette, 2005, p. 77). Il est d'ailleurs possible de définir une tâche authentique par son degré de complexité et sa contextualisation.

D'une part, le caractère complexe d'une activité se remarque par la combinaison synchronisée de plusieurs compétences, savoirs, attitudes ou habiletés (Laurier, Tousignant & Morissette, 2005). La complexité peut sous-entendre qu'une activité nécessitera des compétences en lien avec d'autres disciplines afin qu'elle soit réalisable (Laurier, Tousignant & Morissette, 2005). Par exemple, « [un] exposé dans la langue [tierce qui requiert] des ressources liées au code linguistique [...] à l'organisation du discours [et] à la communication » (Laurier, Tousignant & Morissette 2005, p. 77) constitue une tâche complexe. En effet, dans cette situation, l'élève mobilise différents savoirs et acquis afin d'effectuer la tâche demandée.

D'autre part, la contextualisation réduit l'aspect scolaire d'une activité qui semble parfois ne pas avoir de lien direct avec la réalité des élèves (Laurier, Tousignant & Morissette, 2005). Les enseignants de L3 peuvent se servir d'outils qui font partie de l'environnement des jeunes de manière à ce qu'ils puissent observer la proximité des situations d'apprentissage avec leur quotidien (Laurier, Tousignant & Morissette, 2005). L'enseignant « peut penser à des échanges avec un correspondant réel, à l'organisation d'une activité extrascolaire, à la participation à un projet communautaire, etc. » (Laurier, Tousignant & Morissette, 2005, p. 77). Le concept de contextualisation ne s'applique pas seulement à des tâches établies sur une période de longue durée puisqu'il peut se référer également à des exercices de courte ou de moyenne période. Il est ainsi possible d'envisager l'utilisation « [...] d'un article de journal récent comme amorce à une tâche d'écriture [...] à présenter la fabrication d'un objet artistique dans le cadre des exigences relatives à une exposition » (Laurier, Tousignant & Morissette, 2005, p. 77).

Il semble que l'application des qualités présentées ci-dessus aux exercices et aux activités d'apprentissage, apporte aux élèves le sentiment de s'engager dans des contextes d'apprentissage signifiants. Ce faisant, l'intérêt des élèves se ferait croissant (Laurier, Tousignant & Morissette, 2005).

2.4 Le manuel scolaire

Dans le monde de l'enseignement et de l'apprentissage, le manuel scolaire est un outil connu de la majorité des acteurs de la classe et hors classe. Le manuel scolaire s'adresse « à tous les élèves, de toutes les classes, de toutes les sections, pour tous les examens, certificats et diplômes. Ils s'adressent aussi aux maîtres : indirectement d'abord par le truchement du livre de l'élève et tout particulièrement ensuite, par le livre du maître » (Choppin, 1980, p. 5). Il s'agit d'un outil « intermédiaire entre ce qui est prescrit, les savoirs savants et les pratiques professionnelles » (Bento, 2015, p. 1).

Au Québec, le manuel scolaire exprime également l'idée d'un outil didactique qui représente et répond aux compétences véhiculées dans le programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2010). Le manuel scolaire destiné aux enseignants est un ouvrage didactique qui propose des activités et, à cet effet, qui soutient l'enseignement tout en étant destiné à l'apprentissage. Le manuel scolaire ne doit toutefois pas être vu comme un instrument construit pouvant répondre à la totalité des difficultés pouvant être rencontrées en salle de classe (Klett, 2012). De fait, le manuel scolaire « [...] n'est pas un objet magique capable de résoudre tous les problèmes de la classe, mais une aide efficace. Ensuite, il est présenté comme un prêt-à-porter, c'est à dire un ensemble systémique préparé pour fonctionner [en salle de classe] » (Klett, 2012, p. 14). Les activités orales présentes dans le manuel des enseignants de langue espagnole doivent être vues comme un ensemble de propositions pour faire atteindre aux élèves différents objectifs et de telle façon, les faire progresser selon des recommandations proposées par les auteurs du

manuel (Klett, 2012). Nous concevons le manuel scolaire comme un outil pouvant aider à mener plus loin les apprentissages des élèves et non comme l'élément central du cours, et qui requiert l'analyse de l'enseignant afin d'enseigner aux élèves une transposition appropriée des activités y paraissant.

D'une part, Piquer (2007) pose que, idéalement, les manuels scolaires de L3 proposent des activités orales ayant toujours besoin du commentaire d'un ou de pairs, favorisant ainsi les échanges et le partage d'opinions. D'autre part, les manuels scolaires doivent aussi privilégier des activités orales où il y a un manque d'information, faisant en sorte que l'élève doive trouver l'information manquante avec l'information que possède un pair (*Metodología para la enseñanza de otra lengua*, s.d.), avantageant à nouveau les échanges oraux entre les élèves. Par ailleurs, les manuels scolaires doivent recourir à une langue authentique et présenter différentes variantes. Les activités orales du manuel scolaire devraient inclure d'autres compétences (compréhension orale, lecture et écriture) et les compétences ciblées devraient présenter une harmonie entre elles (*Metodología para la enseñanza de otra lengua*, s.d.). Les activités orales des manuels scolaires suggèrent des séquences d'exercices pour lesquelles le degré de complexité va en progressant (*Metodología para la enseñanza de otra lengua*, s.d.). L'importance des groupes d'élèves est un élément aussi régulièrement pris en compte dans les adaptations d'activités suggérées dans les manuels scolaires (Bento, 2015). Enfin, les activités d'apprentissage doivent répondre aux différents besoins des élèves.

Dans le manuel scolaire de l'enseignement de l'espagnol, il est considéré important de noter si des lignes directrices ou des idées sont présentes dans le manuel scolaire afin de mieux introduire une activité orale. Le manuel scolaire doit informer sur le rôle de l'enseignant durant les phases de préparation, réalisation et d'intégration. Idéalement, le manuel scolaire indique comment expliciter la tâche et les moyens « [...] d'animer, de guider, d'orienter et de soutenir les apprentissages ainsi que la démarche d'apprentissage que doivent suivre les élèves » (Ouellet, 1997, p. 14). En outre, plus le manuel scolaire recommandera des outils d'enseignement-

apprentissage, plus il sera aidant pour l'enseignant et bénéfique pour l'apprentissage des élèves. Enfin, il faut être attentif aux possibilités qu'offrent les manuels scolaires d'espagnol L3 afin de suivre les 3 phases d'une activité d'enseignement-apprentissage.

2.5 Objectifs spécifiques

À nouveau, l'objectif général de cet essai s'énonce comme suit : analyser les activités orales du manuel scolaire afin de développer la compétence à planifier des activités orales en espagnol L3. Afin d'atteindre cet objectif, l'intervention discutée au chapitre III propose de :

- Concevoir une grille d'analyse des activités orales ;
- Analyser, à l'aide de la grille d'analyse conçue, deux activités orales du manuel scolaire d'espagnol L3 ;
- Observer les effets de l'analyse des activités orales du manuel scolaire sur le développement de la compétence à planifier des activités orales en espagnol L3.

Ici, se termine le chapitre II – Cadre de référence. Le chapitre III qui suit présentera la méthodologie mise en œuvre dans le cadre de cet essai.

CHAPITRE III – MÉTHODOLOGIE

Le troisième chapitre détaille la méthodologie mise en œuvre pour évaluer l'intervention réalisée dans le cadre du présent essai. Il sera d'abord question du type d'essai réalisé ainsi que du contexte et des participants. Sont ensuite présentés la description et le déroulement de l'intervention, intervention elle-même constituée de quatre activités orales. Par la suite, les outils de mesure et la cueillette de données sont décrits. Finalement, le traitement et l'analyse de données sont précisés.

3.1 Type d'essai

L'objectif général de cet essai est de développer la compétence à planifier des activités orales en espagnol L3 avec le recours au manuel scolaire. La méthodologie sous-tendant, la réalisation de cet essai s'inscrit dans une approche qualitative. L'intervention proposée est analysée à partir de réflexions posées par la stagiaire. Les données recueillies sont des extraits de la pensée de la stagiaire et d'observations réalisées par la stagiaire à partir desquelles il s'agira de faire du sens et de comprendre l'évolution de la compétence à planifier et de ses efforts sur la réalisation d'activités en espagnol L3. De fait, en raison des types de données cueillies – des réflexions – par l'enregistrement à voix haute des planifications et le recueil des observations notées dans un journal de bord, il s'agit d'un essai qualitatif.

3. 2 Contexte et participants

L'intervention suggérée a eu lieu dans le cadre du deuxième stage du programme de Maîtrise en enseignement de l'Université du Québec à Trois-Rivières. La cueillette de données s'est déroulée dans un école secondaire publique située dans le territoire ouest de Montréal.

L'école compte un total de 1680 élèves (<http://www.csmb.qc.ca/fr-CA/enseignement/secontaire/ecoles/liste/dorval-jean-xxiii.aspx>). L'école comprend deux édifices : un premier édifice pour les élèves de la première et deuxième secondaire et un deuxième édifice pour les élèves de la troisième, quatrième et cinquième secondaire. L'enseignement de l'espagnol comme L3 s'offre seulement aux élèves qui étudient dans le programme d'étude internationale (PEI). Ceux-ci ont le cours d'espagnol à partir de la troisième année jusqu'à la cinquième année du secondaire.

Les élèves participant à l'intervention proposée, ($N = 89$), font partie de la cohorte PEI 2018-2019 de troisième secondaire. Il s'agit de leur première année d'espagnol. Le cours d'espagnol L3 est offert trois fois par cycle de neuf jours. Pour certains élèves, l'espagnol représente une quatrième langue après le français, l'anglais et une langue maternelle (autre que les deux précédentes). Tous sont débutants en espagnol à l'exception de 5 élèves : 4 élèves dont un ou les deux parents sont hispanophones et 1 élève né dans un pays hispanophone et arrivé au Québec au début du secondaire.

3.3 Description de l'intervention

L'intervention consiste à planifier des activités orales en espagnol L3 à partir d'activités orales proposées dans un manuel scolaire d'espagnol. Elle se décline de la façon suivante :

- 1) Conception de la grille d'analyse d'activités orales ;
- 2) Planification de l'activité orale 1 avec manuel scolaire d'espagnol : planification, enregistrement à voix haute, enseignement, observations et post-évaluation ;
- 3) Planification de l'activité orale 2 avec grille d'analyse et manuel scolaire d'espagnol : planification, enregistrement à voix haute, enseignement, observations et post-évaluation ;

- 4) Planification de l'activité orale 3 avec grille d'analyse et manuel scolaire d'espagnol : planification, enregistrement à voix haute, enseignement, observations et post-évaluation ;
- 5) Planification de l'activité orale 4 avec manuel scolaire d'espagnol : planification, enregistrement à voix haute, enseignement, observations et post-évaluation.

Les sous-sections suivantes décrivent plus en détails chacune desdites étapes.

3.3.1 Conception de la grille d'analyse

Une grille d'analyse de l'activité orale a été conçue à partir de qualités retenues et discutées dans le chapitre II. La grille d'analyse proposée se divise en trois sections. Un total de 22 qualités font partie de la grille d'analyse et sont regroupées dans l'une des trois catégories suivantes : 1) critères en lien avec les élèves, 2) l'activité et 3) la réduction d'obstacles liés à l'apprentissage et l'enseignement. Une colonne à droite est présente pour permettre à la stagiaire de cocher les qualités retenues dans les planifications. Dans un premier temps, la grille permet de questionner les éléments en lien avec les élèves. Le profil des élèves en termes d'âge et de scolarité et les intérêts composent cette section. Dans un deuxième temps, la grille permet de se pencher sur les qualités de l'activité orale comme telle. Y sont considérées dans cette section des qualités comme les trois phases de la démarche d'apprentissage, l'authenticité, la contextualisation, la structuration de la tâche, les qualités des instructions, etc. Finalement, la grille intègre des qualités en lien avec la réduction des obstacles liés à l'apprentissage et l'enseignement. Ainsi, la progression de l'activité (de simple à complexe), des interventions à prévoir, des propositions de certains modèles dans le guide de l'enseignant et d'autres constituent des qualités paraissant à cette section. Le Tableau 1 qui suit montre la grille d'analyse utilisée dans le cadre de l'intervention proposée.

Tableau 1

Grille d'analyse pour les planifications des activités orales en espagnol L3

Critères en lien avec :	Qualités	Qualité présente
Élèves	Besoins des élèves (âge et scolarité)	
	Intérêts des élèves (goûts et préférences)	
L'activité	1) <i>Phase de préparation</i>	
	1.1) Élément déclencheur bref et en lien avec l'activité	
	1.2) Activation des connaissances antérieures	
	2) <i>Phase de réalisation</i>	
	2.1) Composition des groupes (individuel, dyade ou plus)	
	2.2) Négociation de sens	
	3) <i>Phase d'intégration</i>	
	3.1) Activité supplémentaire pour le transfert de nouvelles connaissances	
	3.2) Rétroaction des élèves	
	4) Authenticité	
	5) Contextualisation	
	6) <i>Structuration de la tâche</i>	
	6.1) Mobilisation de plusieurs compétences ou attitudes	
	6.2) Objectif principal et sous-objectifs	
	7) <i>Qualités des instructions</i>	
Réduction des obstacles liés à l'apprentissage et l'enseignement	7.1) Clarté	
	7.2) Courtes	
	7.3) Répétition des instructions par un élève	
	8) Progression de l'activité : simplicité à complexité	
	9) <i>Dans le guide de l'enseignant</i>	
	9.1) Proposition d'un ou certains modèles pour mener l'activité	
	9.2) Interventions à prévoir	
	9.3) Matériel à prévoir	
	9.4) Liens à créer avec des connaissances acquises, la réalité ou le quotidien des élèves	
	9.5) Banque de réponses possibles	
	9.6) Activités supplémentaires	

3.3.2 Activité orale 1 – Planification avec manuel scolaire

La première activité ciblée dans le cadre de cette intervention consiste à planifier une activité orale en espagnol L3 tirée d'un manuel scolaire, sans grille d'analyse, à enregistrer à voix haute le discours tenu par la stagiaire lors de la planification de ladite activité. Une activité orale sera choisie d'un manuel scolaire d'espagnol L3 et sa planification se fera (sans grille d'analyse) en fonction de ce que la stagiaire jugera nécessaire. Des observations faites pendant l'activité enseignée et une post-évaluation de l'activité enseignée complètent l'activité orale 1.

Pendant l'enseignement de l'activité orale 1, la stagiaire écrit au journal de bord les observations cueillies relativement aux réactions et attitudes des élèves. De même, s'il y a lieu, les commentaires des élèves quant à l'activité 1 seront consignés au journal de bord. La post-évaluation se fait immédiatement après l'activité enseignée, soit le plus tôt possible. La post-évaluation, prend la forme de commentaires et d'observations notés au journal de bord. Il peut s'agir, par exemple, d'éléments qui ont plus ou moins bien fonctionné. Les observations notées lors de l'enseignement de l'activité orale 1 enseignée et de la post-évaluation pourront se limiter à quelques lignes concises ou à quelques mots ou expressions.

3.3.3 Activité orale 2 – Planification avec grille d'analyse et manuel scolaire

La deuxième activité de l'intervention porte sur la planification d'une activité d'orale en espagnol L3 comme suite à son analyse à l'aide de la grille d'analyse conçue. Une activité orale en espagnol L3 sélectionnée d'un manuel scolaire d'espagnol est d'abord analysée avec la grille d'analyse conçue. C'est à la lumière de cette analyse qu'est planifiée l'activité orale 2. La planification de l'activité 2 est soumise aux mêmes conditions de réalisation que l'activité orale 1,

soit l'enregistrement à voix haute du discours tenu par la stagiaire lors de la planification et le recours au journal de bord pour noter les observations pendant et après l'activité enseignée.

3.3.4 Activité orale 3 – Planification avec grille d'analyse et manuel scolaire

L'activité orale 3 est la planification d'une activité orale en espagnol à l'aide du manuel scolaire et la grille d'analyse. L'activité orale 3 se réalise dans les mêmes conditions que l'activité orale 2, mais à partir d'une activité orale différente. La stagiaire enregistre à voix haute sa planification et utilise le journal de bord pour noter des observations pendant et après l'enseignement de l'activité orale 3.

3.3.5 Activité orale 4 – Planification avec manuel scolaire

L'activité orale 4 de l'intervention se réalise selon les mêmes conditions que l'activité orale 1, soit sans grille d'analyse, à partir du manuel scolaire, avec enregistrement à voix haute de la planification et observations au journal de bord pendant et après l'enseignement. Quoique soumises aux mêmes conditions de réalisation, l'activité orale 4 est une autre activité que l'activité 1.

3.4 Outils de mesure et cueillette de données

D'une part, l'enregistrement à voix haute de chacune des planifications sert à cueillir le déroulement de la pensée de l'enseignante et à suivre l'évolution de sa réflexion pour planifier. D'une autre part, le journal de bord est l'outil retenu pour garder des traces écrites des observations que fait la stagiaire, des activités orales enseignées en répondant à des questions fermées. Cette

sous-section décrit à cet effet les outils utilisés pour la cueillette de données. Trois instruments sont nécessaires pour la cueillette de données : 1) la grille d'analyse d'une activité orale 2) l'enregistrement à voix haute et 3) le journal de bord.

3.4.1 Grille d'analyse d'une activité orale

La grille d'analyse conçue sert à analyser des activités orales en espagnol L3 existantes comme, par exemple, celles que l'enseignant trouve dans le manuel scolaire. Elle permet d'identifier les qualités présentes ou manquantes et, ainsi, les forces et les points à améliorer de l'activité orale analysée.

La grille d'analyse est appliquée aux activités orales 2 et 3 de l'intervention tirées du manuel scolaire. La grille d'analyse est présente physiquement, c'est-à-dire entre les mains de la stagiaire lors de ces deux planifications. Lors de chaque planification, la stagiaire coche, au fur et à mesure, les qualités présentes dans les activités orales en espagnol. Pendant la planification, les éléments présents sont cochés dans la grille d'analyse, permettant d'observer quels éléments s'y trouvent et lesquels sont absents. Les deux analyses résultantes des activités orales du manuel scolaire serviront à planifier les activités 2 et 3 de l'intervention et permettront de modifier les éléments déficients lors des planifications desdites activités.

3.4.2 Enregistrement à voix haute

Comme deuxième outil, l'enregistrement à voix haute des quatre activités de l'intervention permettra de comparer et d'évaluer l'évolution de la pensée de planification de la stagiaire, à savoir si elle évolue, se simplifie, se complexifie, se clarifie ou s'automatise. L'enregistrement à voix

haute de la planification permet de saisir le déroulement de la pensée de planification de la stagiaire. Cet outil « permet d’entendre à nouveau le déroulement de [la planification] et évite les oublis » (Samson, Toussaint & Pallascio, 2004, p. 92). Par ailleurs, l’enregistrement audio de la planification empêche que le travail de la stagiaire soit interrompu, c’est-à-dire qu’il lui permet de se concentrer davantage sur la verbalisation de sa pensée à planifier (Samson, Toussaint & Pallascio, 2004).

3.4.3 Journal de bord

Le journal de bord est utilisé pour les quatre activités orales de l’intervention, soit pendant l’activité enseignée (à chaud) et après l’activité enseignée (à froid). Le journal de bord est un outil qui « [...] permet une description riche et continue des événements (quels qu’ils en soient et qu’elle qu’en soit la nature) » (Baribeau, 2004, p. 102). Dans les faits, « le journal de bord est constitué de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d’événements (au sens très large ; les événements peuvent concerner des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits [...] contextualisés (le temps, les personnes, les lieux, l’argumentation) » (Baribeau, 2004, p. 100).

Dans le cadre de cet essai, le journal de bord se compose de trois questions fermées. Ces questions ont pour but de questionner les activités orales de l’intervention ainsi que les ajustements possibles à apporter (voir annexe A). La stagiaire répond par oui ou non aux trois questions après l’enseignement de chacune des activités orales ; ces questions sont :

- 1) Est-ce que les consignes étaient claires?
- 2) Est-ce que les élèves ont interagi en espagnol entre eux?
- 3) Est-ce que les élèves ont montré de l’intérêt pour l’activité?

Dans le journal de bord, la stagiaire note les commentaires et observations en lien avec les trois questions. Un espace supplémentaire est également prévu au journal de bord pour les observations et les notes qui ne s'insèreraient pas sous les questions, mais qui retiendraient l'attention de la stagiaire.

3.5 Méthode de traitement et analyse de données

En ce qui a trait à l'enregistrement à voix haute, la stagiaire a enregistré le déroulement de sa planification à voix haute pour chaque activité orale de l'intervention. Les enregistrements audios ont été faits à partir du téléphone de la stagiaire. Les discours des quatre planifications d'activités orales ont été retranscrits mot à mot dans quatre tableaux, c'est-à-dire que chaque mot, son et pause produit par la stagiaire a été retranscrit dans les verbatim. Les verbatim des planifications d'activités orales se retrouvent au chapitre IV.

Comme suite à la planification des quatre activités orales composant l'intervention, le total de qualités présentes a été calculé. Les résultats obtenus sont présentés sous forme de tableau qui reprend les qualités retenues pour une bonne activité orale en espagnol L3 et dans lequel sont cochés les qualités observées pour chaque activité orale. La comparaison des totaux des qualités retenues d'une bonne activité orale des quatre planifications d'activités orales permet d'observer le développement de la compétence de planification de la stagiaire.

Le chapitre III a décrit la méthodologie utilisée dans le cadre de cet essai. Le chapitre IV (page suivante) présente les résultats obtenus comme suite à la réalisation de l'intervention proposée ainsi que leurs analyses.

CHAPITRE IV – RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION

Le chapitre IV présente les résultats obtenus comme suite à l'intervention réalisée par la stagiaire. Nous présentons d'abord les quatre tableaux dans lesquels ont été retranscrits les verbatims des enregistrements à voix haute des quatre planifications d'activités orales en espagnol. Suivent leurs descriptions respectives. Finalement, les résultats obtenus (qualités retenues) à partir de la grille d'analyse d'une activité orale conçue sont présentés dans un tableau qui regroupe les résultats des activités orales 1 à 4 et l'analyse des résultats en lien met de l'avant le développement de la CP3 de la stagiaire.

4.1 Présentation des résultats

Dans cette sous-section sont rapportés, pour chacune des quatre activités orales planifiées, les retranscriptions des enregistrements à voix haute. Chaque tableau est accompagné d'une description des verbatims, qui révèle la mise en œuvre de l'intervention en lien avec le développement de la CP3 de la stagiaire. Suivent, pour chacun des enregistrements rapportés, un résumé des observations notées au journal de bord.

4.1.1 Activité orale 1 – avec manuel scolaire, sans grille d'analyse

Le tableau 2 (page suivante) présente la retranscription des éléments entendus lors de l'enregistrement. Avant de commencer à planifier l'activité orale 1, une activité avec le verbe *gustar* figurant dans les activités proposées dans le guide pédagogique avait retenu l'attention de la stagiaire : l'activité était en lien avec le contenu qu'elle enseignait. La stagiaire a décidé de se l'approprier et d'adapter l'activité aux besoins de ses élèves. Cette pratique met de l'avant la

première composante de la CP3, soit l'usage de ressources didactiques et pédagogiques et des ajustements à y faire pour planifier une activité mieux conçue pour les élèves. La stagiaire a prévu le matériel nécessaire pour la réalisation de l'activité.

Tableau 2

Retranscription de l'enregistrement à voix haute de la planification de l'activité orale 1 avec manuel scolaire, sans grille

1.	[ummm] avec ça, je peux faire de quoi.
2.	[pause] j'ai des questions [pause] les élèves peuvent répondre aux questions, se les poser entre eux et faire un retour en grand groupe.
3.	Faudrait voir les questions ensemble [pause] vérifier s'ils comprennent toutes les questions [euhhh], [pause] [sourir]
4.	Après, ils devraient répondre aux questions individuellement et aller voir d'autres élèves pour demander leurs goûts.
5.	Faut qu'ils fassent des questions et réponses complètes, et je dois modeler le déroulement.
6.	[prise de notes] ok.
7.	[ummm] retour en grand groupeeeee, je choisis des élèves [pause] ils me disent une chose qu'ils aiment ou pas et ce qu'un autre élève aime ou aime pas.
8.	[bruit de papier] avec des phrases complètes [pause] faut que j'écrive au tableau comment poser les questions et comment y répondre [pause].
9.	Ok [lecture des notes à voix très basse] ça va être ça.

Le verbatim de l'enregistrement montre que la stagiaire propose la direction que prendra l'activité présente dans le manuel scolaire. Elle accorde de l'importance au déroulement de l'activité et l'explication des consignes. Elle élabore un plan pour qu'il y est des interactions en espagnol entre les élèves et en grand groupe. Elle établit son rôle dans l'activité, soit comment elle pourrait faciliter le déroulement de l'activité.

Dans le journal de bord, la stagiaire a noté que l'activité orale 1 a piqué la curiosité de la majorité des élèves et que ceux-ci ont montré de l'intérêt à la réaliser. Cette activité a permis aux élèves d'en connaître davantage sur les préférences de leurs pairs. Un autre élément observé par la stagiaire a été la réactivation des connaissances antérieures, soit le vocabulaire figurant dans l'activité et les structures de phrases (interrogative et déclarative) connues. Cependant, cela n'a

pas été suffisant pour amener les élèves à interagir avec des phrases complètes, quoique les élèves aient tout de même communiqué en espagnol entre eux tout au long des activités (voir tableau A, annexe B).

La stagiaire a ajouté à son journal de bord que, pour l'activité 1, il lui a été difficile de s'assurer que tous les élèves produisaient des phrases complètes parce qu'elle ne pouvait être partout dans la classe en même temps. La stagiaire a aussi noté que le retour en grand groupe a permis d'entendre tout le monde s'exprimer par rapport à leurs goûts et ceux de leurs pairs.

4.1.2 Activité orale 2 – avec manuel scolaire, avec grille d'analyse

En ce qui a trait à la planification de l'activité orale 2, la stagiaire se concentre davantage sur la conception de l'activité, soit sur le contenu avec lequel travailler. Elle en profite pour choisir le vocabulaire qui fera partie de l'activité et utilise le manuel scolaire pour trouver de l'inspiration. En lien avec le développement de la CP3, la stagiaire fait usage de matériel à sa disposition : elle utilise le manuel scolaire et l'adapte selon les apprentissages visés. Dans ce cas, elle trouve dans le manuel scolaire des idées pour élaborer des énoncés de l'activité orale 2. Pour la planification de l'activité orale 2, le manuel scolaire a guidé la stagiaire quant au modèle d'énoncés à proposer dans l'activité. L'usage du manuel scolaire lui a facilité la tâche pour formuler le contenu à présenter et à travailler avec les élèves, et la stagiaire a adapté les contenus présents dans le manuel scolaire au contexte de l'activité orale planifiée, ce qui rejoint une composante de la CP3 ; l'enseignant « [met à jour] ses connaissances sur ces concepts et pratiques, en sélectionne et adapte les aspects pertinents à son contexte » (Martinet, Raymond & Gauthier, 2001, p. 75). Le tableau 3 rapporte la retranscription de l'enregistrement à voix haute de la planification de l'activité orale 2 réalisée par la stagiaire.

Tableau 3

Retranscription de l'enregistrement à voix haute de la planification de l'activité orale 2 avec manuel scolaire, avec grille d'analyse

1. [*soupir*] Je pourrais refaire la même activité mais avec des prépositions [*pause*] ouin.
2. Ok [*bruit de clavier*] l'activité *qué te gusta* et la grille d'analyse.
3. [*pause*] *las preposiciones* [*bruit de pages*] je pourrais en reprendre quelques-unes [*pause*] avec *qué te gusta*.
4. Combien [*pause*] dix.
5. Dans le manuel [*lecture à voix basse en espagnol*] *pasear en bicicleta* [*bruit du clavier*] un, *pasear en bicicleta*.
6. Deux [*pause*] *pizza con piña* [*bruit du clavier*].
7. [*pause*] Trois, euuhhh [*soupir*] *ir al cine* [*bruit du clavier*].
8. Quatre [*pause*] *estudiar con mis amigos* [*bruit du clavier*].
9. [*bruit du clavier pendant quelques minutes et avec des pauses*].
10. Ummm [*lecture à voix basse en espagnol*] un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf.
11. Dix [*pause*] quelle préposition [*pause*] deux *con*, deux *al* [*pause*] non, un *al*, deux *a* [*pause*] deux *de*, deux *en*.
12. [*bruit du clavier*] *estar en la escuela*.
13. [*pause*] [*bruit du clavier pendant quelques minutes*] ok, ça c'est fait.
14. La grille [*pause*] pas vraiment d'élément déclencheur [*pause*].
15. Limiter le temps [*pause*] remplir prépositions et cocher et entre eux.
16. [*pause*] [*chuchotement*] oui, oui, oui, oui, oui.
17. Instructions faut que je les redise.
18. Ok, on va essayer.

Dans le cadre de l'activité orale 2, la grille d'analyse était à la disposition de la stagiaire. Le tableau 3 (ci-dessus) montre qu'elle y fait référence vers la fin de la planification pour mentionner qu'il n'y a pas d'élément déclencheur, mais elle ne cherche pas à en trouver un. D'ailleurs, le fait d'avoir regardé la grille d'analyse lui permet de noter une qualité importante à tenir compte dans la planification : le temps accordé à l'activité. En effet, elle y fait allusion en disant qu'elle limite le temps pour chaque étape. Finalement, la stagiaire utilise la grille d'analyse pour réviser et valider sa planification. Bref, il semble que la pensée de la stagiaire se régule quant au déroulement de l'activité qu'elle veut mettre en pratique, en raison, peut-être, de l'expérience vécue avec la planification de l'activité orale 1.

La stagiaire décrit des points forts de cette deuxième activité orale dans son journal de bord. Le premier point qu'elle souligne est le fait qu'il s'agissait d'une activité orale semblable à l'activité orale 1, la différence étant que les élèves devaient d'abord trouver les bonnes prépositions pour chaque énoncé et ensuite réaliser l'activité qui suivait le même déroulement que l'activité orale 1. D'emblée, les élèves ont montré de l'intérêt à refaire l'activité, voire à la refaire mieux. Un second point fort est le fait que la stagiaire ait limité la durée de l'activité ; chaque étape de l'activité avait un nombre de minutes qui lui était alloué. La stagiaire a mentionné à son journal de bord que cela a permis un meilleur déroulement de l'activité. De plus, il y a eu une bonne interaction en espagnol entre les élèves puisqu'il s'agissait d'une activité qui leur permettait de réutiliser les structures de phrases et le vocabulaire travaillés dans l'activité orale 1.

Dans les points à retravailler, la stagiaire souligne que l'explication des instructions était peu claire. Tel que mentionné, l'activité orale 2 était semblable à l'activité orale 1, amenant les élèves à cocher ce qu'ils aimaient ou n'aimaient pas au lieu d'écouter la première étape de l'activité, soit trouver les bonnes prépositions pour chaque énoncé. Lorsque la stagiaire circulait dans la classe, elle a remarqué que certains élèves n'avaient pas encore fait la première étape parce qu'ils n'avaient pas vu qu'il y avait des prépositions à trouver. D'autres élèves ont dit à la stagiaire qu'ils n'avaient pas compris ce qu'ils devaient faire avec les espaces manquants dans chaque énoncé. La stagiaire a laissé comme note d'écrire au tableau les consignes. De cette façon, chaque étape aurait été plus précise pour les élèves. Elle considère important que les élèves voient les instructions, surtout lorsque l'activité exige plusieurs étapes pour l'accomplir.

4.1.3 Activité orale 3 – avec manuel scolaire, avec grille d'analyse

Les lignes 4 à 9 du tableau 4 (page suivante) montre que la stagiaire organise l'activité orale en fonction de certaines qualités paraissant à la grille d'analyse. La stagiaire parle des cartes qui serviront au contenu à l'activité. Dans l'enregistrement, elle sélectionne les cartes et les

regroupe en catégories. La sélection se fait à partir du vocabulaire déjà enseigné. Il faut préciser que la stagiaire avait déjà une idée du vocabulaire enseigné grâce au manuel scolaire. Elle savait aussi où étaient rendus les élèves en termes d'apprentissage. L'usage de la grille d'analyse, le recours aux cartes pour préparer le jeu et la référence au manuel scolaire pour identifier les contenus à apprendre sont des pratiques qui permettent à la stagiaire de développer la première composante de la CP3 : l'enseignant « sélectionne et adapte les aspects pertinents à son contexte » (Martinet, Raymond & Gauthier, 2001, p. 75).

Vers la fin de la planification, la stagiaire répète et clarifie l'enchaînement de l'activité ; elle reformule les consignes et ajoute des éléments quant aux objectifs de l'activité. Elle choisit de faire répéter les consignes par un élève parce que l'activité est divisée en quelques étapes, ce qui lui permettra de confirmer la compréhension des élèves quant au déroulement à suivre. De plus, le fait d'ajouter des défis aux objectifs visés est en lien avec la deuxième composante de la CP3, laquelle met de l'avant les besoins linguistiques des élèves soit, dans ce cas-ci, de les amener à utiliser les bons déterminants et à formuler des phrases complètes. Avec la mise en place de ces défis, la stagiaire insiste à ce que les élèves utilisent des énoncés complets et le bon usage du féminin, du masculin, du singulier et du pluriel. Le tableau 4 (page suivante) reproduit l'enregistrement à voix haute de la troisième activité orale en espagnol L3.

Tableau 4

Retranscription de l'enregistrement à voix haute de la planification de l'activité orale 3 avec manuel scolaire, avec grille d'analyse

1. *Las cartas*, on pourrait [pause] les deviner.
2. En groupe et individuel.
3. [pause] Non, en groupe et équipe filles contre gars.
4. Donc, oui travail en groupe [bruit du clavier] la grille d'analyse, oui en groupe.
5. Ok. Réactivation des connaissances antérieures [soupon] des images qu'ils connaissent.
6. Négociation de sens [pause] entre eux ils se pratiquent, donc cherchent ensemble le mot associé à l'image. Ok.
7. Phase d'intégration [pause] c'est [pause] la compétition entre gars et filles.
8. [pause] du simple au complexe [pause] phrases complètes.
9. Ouin, former des phrases complètes [pause] dans la compétition pour gagner.
10. [lecture à voix basse de la grille d'analyse] Ok.
11. *Las imágenes* [bruit de cartes] les catégories [pause] *la comida* [bruit de cartes] la [pause] *los verbos* [bruit des cartes] *los números* [bruit des cartes] *días* [pause] *semanas y meses*.
12. Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix [pause] dix de chaque.
13. Ok, *comida* dix. *Verbos* [bruit des cartes] *ir, comer* [pause] *gustar, ser* [pause] *estar, dormir* [bruit des cartes] *querer* [bruit des cartes] *cenar, tener y* [bruit des cartes] *desayunar*.
14. Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix.
15. *Números* [bruit des cartes] ok. Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix.
16. Ah, *los verbos*, qu'ils en conjuguent quelques-uns pour la compétition pour le simple au complexe et le bon déterminant devant chaque mot pour gagner [bruit du clavier] oui.
17. *Días, semanas y meses* [bruit des cartes] Ok.
18. Instructions [bruit d'un papier] en équipe de huit deviner les cartes [pause] un animateur qui guide la pratique.
19. Après, compétition gars contre filles [pause] lever la main pour répondre [pause] réponse complète, phrase complète [pause] exemple au tableau d'énoncé à produire [pause].
20. Ok [lecture à voix basse des consignes, en chuchotant] quelques verbes à conjuguer et utiliser le bon déterminant devant les mots de la *comida* [pause]. Ok.

Dans son journal de bord, la stagiaire a indiqué que les élèves étaient intéressés par l'activité 3 parce qu'ils pouvaient jouer le rôle de l'animateur, manipuler les cartes et compétitionner contre le sexe opposé, les deux partis voulant remporter la victoire. La stagiaire a également écrit comme commentaire que chaque étape de l'activité orale 3 a été expliqué de

manière précise, ce qui a favorisé un bon déroulement de l'activité. Elle ajoute qu'elle a écrit au tableau les structures d'énoncés à utiliser pour interagir en espagnol, facilitant la communication entre élèves. Elle souligne également qu'il a été plus facile de s'assurer que les élèves emploient l'espagnol pour interagir entre pairs puisqu'ils étaient regroupés en équipe de 6 à 8 élèves.

La stagiaire a écrit que c'était une activité qui a connu du succès, mais qui a amené aussi beaucoup d'excitation et d'engouement chez les élèves lors de la compétition entre les filles et les garçons. Le défi de l'activité orale 3 était plutôt de l'ordre de la gestion de classe et de l'organisation. Par exemple, il s'agissait de demander le silence lors des duels et lorsque les élèves étaient assis en attendant leur tour au lieu d'être debout en file. Elle précise qu'elle devra réfléchir à une façon d'organiser l'enchaînement de la compétition.

4.1.4 Activité orale 4 – avec manuel scolaire, sans grille d'analyse

En lien avec le développement de la CP3, la stagiaire conçoit une activité où les élèves doivent rechercher de l'information pour atteindre l'objectif principal ciblé dans cette activité, soit un élément considéré dans la seconde composante de la CP3. Il est mis de l'avant dans le référentiel du programme de formation que l'enseignant stimule les élèves de manière à ce qu'ils « [amorcent] une recherche d'information, les inciter à produire ou à tester des explications différentes [...] » (Martinet, Raymond & Gauthier, 2001, p. 83). Les réponses de chaque question doivent être formulées avec des phrases complètes ; la stagiaire considère l'importance d'intégrer une autre compétence dans l'activité et ainsi augmenter la complexité de celle-ci. Ce dernier élément est lié à la troisième composante relevée dans la CP3, soit *prévoir des situations d'apprentissage permettant l'intégration des compétences dans des contextes variés* (Martinet, Raymond & Gauthier, 2001).

Après avoir sélectionné les questions, la stagiaire précise qu'elle doit soit modeler chaque question, soit répondre aux questions en même temps que les élèves. Vers la fin de la planification, elle indique que les questions et les formulations de réponses seront affichées au tableau (voir tableau ci-dessous), une pratique pouvant mieux guider et faciliter l'enchaînement des échanges entre les élèves. Cet élément fait partie d'une qualité retenue dans la grille d'analyse pour réduire les obstacles liés à l'apprentissage et l'enseignement : proposition d'un ou certains modèles pour mener l'activité. Dans les deux cas, soit modeler les questions ou réponses et laisser à la vue le modèle à suivre, la stagiaire diminue les risques que les élèves fassent face à de la confusion quant à l'enchaînement des échanges. Lors de cette planification, la stagiaire n'avait pas entre ses mains la grille d'analyse. Bien qu'elle n'ait pas utilisé toutes les qualités présentes dans la grille d'analyse lors de la planification de l'activité orale 4, la réflexion autour de cet enregistrement nous permet de dire que certaines qualités retenues dans la grille d'analyse occupent déjà une place dans la pensée à planifier de la stagiaire. Le tableau 5 montre l'enregistrement à voix haute de la quatrième activité orale en espagnol L3.

Tableau 5

Retranscription de l'enregistrement à voix haute de la planification de l'activité orale 4 avec manuel scolaire, sans grille d'analyse

1. Mmmmm [pause].
2. [bruit de feuilles] Trouver l'identité avec des questions.
3. Un, deux, trois, quatre, cinq questions [pause] moins.
4. Trois [pause] un, *cuándo es tu cumpleaños* et phrases complète toujours.
5. [pause] deux, *cómo se llaman tus padres*.
6. [pause] trois [bruit de feuilles] mmmm *rasgos físicos*.
7. [pause] *cómo eres físicamente* [pause] tres rasgos.
8. [lecture à voix très basse des questions en espagnol] modelage entre chaque question.
9. Je peux le faire en même temps qu'eux.
10. Euh, ils mettent les réponses des questions dans le sac correspondant au numéro de la question.
11. [pause] repignent trois questions [pause] une de chaque sac.
12. Retrouver son identité pour gagner [pause] recherchent leurs réponses en posant les questions.
13. [pause] posent les questions écrites au tableau.
14. [pause] répondent comme l'énoncé écrit au tableau.
15. [pause] le premier ou la première qui trouve toute ses réponses gagne.
16. [pause] Ok.

La stagiaire mentionne dans son journal de bord que l'activité orale 4 a réactivé les connaissances antérieures des élèves². De plus, elle a précisé avoir pris le temps d'expliquer les consignes de chaque étape de l'activité et de les faire avec les élèves. Elle ajoute qu'elle n'a révélé l'objectif principal qu'à la fin des consignes, ce qui piquait la curiosité des élèves, car ils essayaient de deviner ce qu'ils allaient faire avec ce qu'ils rédigeaient. La stagiaire a ajouté qu'ils ont maintenu un intérêt certain pour l'activité et qu'ils voulaient absolument gagner, c'est-à-dire récupérer leur identité. L'interaction en espagnol entre les élèves s'est bien déroulée (voir tableau D, annexe B). Le fait que les questions et les manières d'y répondre figuraient au tableau a permis aux élèves d'avoir des points de repère.

La stagiaire rapporte au journal de bord qu'elle a modifié une consigne de l'activité, soit trois gagnants plutôt qu'un gagnant ou une gagnante. Il y a eu ce changement parce qu'après seulement une minute de jeu, un élève avait déjà réussi à retrouver son identité. Cela a permis de prolonger l'activité et le plaisir des élèves. Donc, il y eu un impact sur le développement de la CP3 parce que la stagiaire a pu réagir et modifier à chaud l'activité.

4.2 Analyse globale de l'intervention

Dans cette section, nous procédons à l'analyse globale de l'intervention réalisée en classe d'espagnol. Nous faisons des liens entre l'intervention mise en place, le développement de la CP3 et le manuel scolaire. Finalement, nous dégagons des pistes d'amélioration de l'intervention et des pistes pédagogiques.

² Les questions auxquelles les élèves devaient répondre faisaient partie d'une entrevue individuelle, réalisée plus tôt durant l'année scolaire.

4.2.1 Évolution de la pensée de planification de la stagiaire

Dans le cadre de l'intervention suggérée, la stagiaire a utilisé la grille d'analyse d'une activité orale conçue pour les planifications des activités orales 2 et 3 mais pas pour les planifications 1 et 4. Le tableau 6 (voir tableau 6, p. 41) montre les qualités considérées par la stagiaire lors de chacune des quatre planifications réalisées.

En ce qui concerne la planification de l'activité orale 1, ladite activité a été conçue sans grille d'analyse. La stagiaire a retenu un total de 13 qualités sur 22. La planification de l'activité orale 1 montre que la stagiaire a déjà des qualités acquises dans sa pensée de planification. Par exemple, elle considère les besoins et les intérêts des élèves, active les connaissances antérieures, amène les élèves à négocier le sens du texte, présente un objectif principal et des sous-objectifs, conçoit une activité en progression (du simple au complexe), etc. Par ailleurs, les qualités que la stagiaire utilise dans la planification de l'activité orale 1 sont maintenues dans les planifications des activités orales 2, 3 et 4.

En ce qui a trait à la planification de l'activité orale 2, la stagiaire a retenu un total de 14 qualités sur 22. L'activité planifiée prend en compte les besoins et les intérêts des élèves, active les connaissances antérieures, propose un travail individuel, en équipe de 2 et plus. De plus, l'activité orale 2 amène les élèves à négocier le sens du texte. La troisième partie de l'activité devient l'activité supplémentaire pour le transfert de nouvelles connaissances. L'authenticité, le quotidien des élèves, soit des énoncés qui allaient piquer et la curiosité des élèves (c'est-à-dire leurs intérêts) et la mobilisation de ressources linguistiques variées (verbes, prépositions, phrases interrogatives et déclaratives) et la présence d'un objectif principal et de sous-objectifs font partie des qualités recensées dans la planification de l'activité orale 2.

En ce qui concerne la planification de l'activité orale 3 avec la grille d'analyse, la stagiaire a considéré un total de 16 qualités sur 22. Comparativement à l'activité orale 2, de nouvelles qualités sont prises en considération lors de la planification de l'activité orale 3. D'abord, la stagiaire s'intéresse à la composition des groupes pour le déroulement de la première partie de l'activité planifiée. Une nouvelle qualité présente dans la planification 3 est la contextualisation, instaurée par l'intermédiaire d'un jeu de cartes imagées. De plus, la stagiaire décide aussi de faire répéter les consignes par un élève. Le tableau 6 de la page suivante montre les observations présentées ci-dessus.

En ce qui a trait à la planification de l'activité orale 4, la stagiaire a maintenu les qualités qu'elle avait utilisées dans la planification de l'activité orale 3 (voir tableau 6, page suivante). À court terme, la stagiaire a conservé le nombre de qualités maximales comme atteint lors des planifications 2 et 3 avec la grille d'analyse. De fait, la stagiaire a non seulement conservé les qualités qu'elle utilisait dès la planification orale 1, mais aussi les qualités qui se sont acquises à partir de la planification orale 2. Quelques qualités en lien avec le guide du professeur n'ont pas été utilisées dans aucune des quatre planifications, ce qui révèle possiblement leurs absences dans le manuel scolaire.

Tableau 6*Qualités retenues lors des planifications des activités orales*

Qualités	Activité orale 1 (avec manuel, sans grille)	Activité orale 2 (avec manuel, avec grille)	Activité orale 3 (avec manuel, avec grille)	Activité orale 4 (avec manuel, sans grille)
1. Besoin des élèves (âge et scolarité)	✓	✓	✓	✓
2. Intérêts des élèves (goûts et préférences)	✓	✓	✓	✓
3. Élément déclencheur				
4. Activation des connaissances antérieures	✓	✓	✓	✓
5. Composition des groupes (individuel, dyade ou plus)	✓	✓	✓	✓
6. Négociation de sens	✓	✓	✓	✓
7. Activité supplémentaire (transfert de nouvelles connaissances)		✓	✓	✓
8. Rétroaction des élèves				
9. Authenticité	✓	✓	✓	✓
10. Contextualisation			✓	✓
11. Mobilisation de plusieurs compétences ou attitudes	✓	✓	✓	✓
12. Obj. principal et sous-obj.	✓	✓	✓	✓
13. Instructions claires	✓	✓	✓	✓
14. Instructions courtes	✓	✓	✓	✓
15. Répétitions des instructions par un élève			✓	✓
16. Progression : simplicité à complexité	✓	✓	✓	✓
17. Proposition d'un ou certains modèles pour mener l'activité dans le guide de l'enseignant	✓	✓	✓	✓
18. Interventions à prévoir dans le guide de l'enseignant				
19. Matériel à prévoir	✓	✓	✓	✓
20. Liens à créer avec des connaissances antérieures, réalité ou quotidien				
21. Banque de réponses possi- bles dans le manuel				
22. Activités supplémentaires dans le guide de l'enseignant				
Total	13/22	14/22	16/22	16/22

4.2.2 Pistes d'amélioration de l'intervention et portée pratique

Planifier des activités orales en espagnol L3 avec une grille d'analyse a permis de cibler d'autres qualités à prendre en considération lors des planifications. Dans le but d'améliorer l'intervention, nous proposons d'ajouter ou d'assurer la présence des cinq éléments suivants à la grille d'analyse des activités orales du manuel scolaire conçues.

Le premier élément est le modelage : « une technique pédagogique pendant laquelle un enseignant met en œuvre, devant des élèves qui l'observent, un acte, une démarche, un processus ou une stratégie d'apprentissage tout en verbalisant à voix haute sa réflexion [...] » (Messier, 2017, p. 41). Le modelage montre aux élèves l'action à faire et la réflexion autour de cette action : « Le modelage permet aux élèves d'obtenir des réponses à des questions comme "Comment dois-je m'y prendre ?" ou "À quoi dois-je penser pendant que je fais cette action ? » (Messier, 2017, p. 41). Offrir une représentation des actions à poser et des actions mentales à réaliser favorise la compréhension, par les élèves, des objectifs visés dans les activités orales ainsi que l'atteinte de ceux-ci.

Le second élément à privilégier dans la grille d'analyse des activités orales en L3 serait l'idée de permettre aux élèves de prendre des décisions (Cégep de Sorel-Tracy, 2013). Nous avons observé dans l'intervention que les quatre activités orales ont permis aux élèves de faire des choix quant à leurs goûts ou des éléments linguistiques ; les quatre activités orales réalisées n'ont cependant pas offert des tâches permettant aux élèves de prendre des décisions. Intégrer à la planification des tâches où les élèves sont amenés à prendre des décisions leur permettrait de « s'approprier les connaissances et [de] réaliser des apprentissages solides et durables » (Cégep de Sorel-Tracy, 2013, p. 3). Bref, le modelage et la prise de décisions des élèves sont des éléments pouvant aider à concevoir de meilleures activités orales en L3.

Le troisième élément est la durée de l'activité. Le fait de considérer la durée de l'activité permet de limiter le temps entre chaque étape de l'activité et réduit les risques de distraction ou perturbation chez les élèves. De même, rendre les instructions visibles aux élèves (par exemple écrire les instructions au tableau) favorisent l'enchaînement de l'activité ainsi qu'une meilleure compréhension de celle-ci par les élèves, qui saisissent mieux où ils sont rendus et où ils doivent se rendre. En intégrant ces deux qualités à la grille d'analyse, la stagiaire pourra mieux concevoir des activités orales en L3. En outre, limiter la durée d'une activité favorisera la concentration des élèves dans la tâche demandée et réduira les possibilités que les élèves s'adonnent à d'autres occupations pour passer le temps. En d'autres mots, cette qualité favorise une meilleure gestion de classe et de l'activité.

Comme quatrième piste permettant d'enrichir le développement de la CP3, il serait pertinent de considérer la rétroaction des élèves (qualité présente à la grille d'analyse) dans les planifications d'activités orales en espagnol L3. De fait, cette qualité n'a pas fait partie des qualités retenues dans l'intervention menée par la stagiaire. De plus, en tenant compte de la rétroaction comme qualité dans la planification d'activités orales en espagnol L3, nous aurions pu amener les élèves à prendre conscience des apprentissages acquis (Ouellet, 1997) et ainsi compléter la phase d'intégration des activités d'enseignement-apprentissage (Ouellet, 1997).

Cinquièmement, avoir des instructions et des consignes visibles aux élèves éviterait que l'enseignant ait à revenir souvent – individuellement ou en groupe – sur les instructions et permettrait d'empêcher la répétition évitable des consignes, tout en permettant aux élèves de porter plus attention aux objectifs visés dans l'activité. . De fait, sans consignes visibles, l'enchaînement de l'activité proposée dans le cadre de cet essai n'était pas clair pour tous les élèves.

4.2.3 Pistes pédagogiques de l'intervention

Nous avons remarqué que l'enchaînement des quatre activités orales en espagnol L3 conçues par la stagiaire étaient très similaires : quelques étapes courtes menant à une recherche d'information. Bien que cette pratique la recherche d'information par les élèves fasse partie de l'une des composantes établies dans le cadre de cet essai, il serait pertinent d'opter pour des pratiques d'enseignement-apprentissage variées. Varier les pratiques d'enseignement-apprentissage contribue à hausser la motivation des élèves pour les activités dans la classe (Viau, 1994) et, plus spécifiquement dans notre cas, les activités orales.

Une seconde piste pédagogique réside dans la composition des groupes mise de l'avant dans les planifications d'activités orales en espagnol L3. Encore une fois, trois des quatre planifications ont montré un format identique : travail individuel, recherche individuelle ou en dyade et retour en grand groupe. Nous croyons qu'il serait aussi pertinent de faire travailler les élèves en petites équipes pour relever les défis ciblés.

Comme troisième piste pédagogique à suggérer à nos collègues enseignants, nous leur proposons de préparer une activité supplémentaire pour les élèves ayant fini plus tôt. De fait, cela fera en sorte que les élèves ayant terminé le travail ne perturberont pas le bon déroulement des activités orales.

Trois des quatre planifications orales en espagnol L3 ont requis le recours au manuel scolaire. Dans les faits, l'utilisation du manuel scolaire, à la lumière des résultats de cet essai, sert comme outil de soutien lors des planifications, de façon à orienter les planifications d'activités orales en espagnol L3. Le manuel scolaire a permis de mieux identifier les besoins des élèves. Toutefois, le manuel scolaire nécessite une analyse de la part de l'enseignant afin de procéder aux

ajustements nécessaires, de combler les besoins des élèves et de mieux atteindre les apprentissages visés. Finalement, le manuel scolaire est utilisé comme un outil de support à la planification, il importe de rappeler que le manuel scolaire n'occupe pas la place centrale lors des planifications d'activités orales en espagnol L3 : les élèves demeurent au cœur de la planification des activités orales (ou autres).

CHAPITRE V – SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSIONS

Ce chapitre récapitule d'abord les étapes de l'essai. Ensuite, un regard critique est posé sur l'intervention réalisée. Finalement, les limites et un mot de la fin sont présentés.

5.1 Résumé de l'intervention

L'objectif général de cet essai était de développer la compétence à planifier des activités orales en espagnol L3 avec le recours au manuel scolaire. Cet objectif résulte de l'expérience vécue dans le premier stage de la stagiaire, qui avait observé certaines difficultés lors de la réalisation d'activités de production orale en espagnol L3. En outre, elle avait remarqué que les élèves étaient prêts à s'engager dans une activité orale s'ils pouvaient y voir une certaine utilité. Elle avait aussi constaté qu'il y avait peu d'interaction dans la langue cible et qu'il lui était difficile de corriger les erreurs de prononciation durant les activités orales. Ceci a mené à poser comme objectif de développer la CP3 du programme de formation à l'enseignement, tout en permettant de contribuer à l'enseignement-apprentissage de l'oral en classe d'espagnol L3.

Nous avons expliqué au chapitre 2, *Cadre de référence*, ce que représentaient le manuel scolaire, une bonne activité orale et la planification. Les lectures réalisées ont permis que la stagiaire se familiarise davantage avec la tâche de planification et qu'elle se sente mieux guidée et outillée pour planifier et réaliser l'intervention proposée. Les objectifs spécifiques y ont été énoncés, à savoir : 1) concevoir une grille d'analyse des activités orales, 2) analyser, à l'aide de la grille d'analyse, deux activités orales du manuel scolaire d'espagnol L3 et 3) observer les effets de l'analyse des activités orales du manuel scolaire sur le développement de la CP3. L'intervention suggérée a donné lieu à l'application de la théorie à la pratique, permettant à la stagiaire de vivre une intervention constructive dans sa formation académique.

L'intervention proposée dans le cadre de l'essai a ainsi consisté à planifier quatre activités orales en espagnol L3 : les planifications des activités orales 1 et 4 recourraient au manuel scolaire et sans grille d'analyse alors que planifications des activités orales 2 et 3 nécessitaient le recours au manuel scolaire et à la grille d'analyse. L'enregistrement à voix haute des planifications et le journal de bord ont été utilisés pour cueillir des commentaires pendant et après la planification et la réalisation des activités orales en classe.

L'intervention proposée a été effectuée avec trois groupes de secondaire 3 au PEI (programme d'études internationales). Une grille d'analyse composée de 22 qualités caractérisant une bonne activité orale a d'abord été conçue pour aider à la planification d'activités orales en espagnol L3. Ladite grille d'analyse constitue le premier outil de mesure pour cueillir des données relativement à la pensée de planification de la stagiaire. Ensuite, l'enregistrement à voix haute des quatre planifications a permis de saisir sa pensée de planification. Le journal de bord constituait le dernier outil de cueillette de données auquel nous avons recouru ; nous y avons consigné nos réponses à trois questions fermées en lien avec le déroulement et l'enchaînement des activités orales proposées.

Les résultats montrent que l'intervention mise en place dans le cadre de l'essai a favorisé la conception de meilleures activités orales en espagnol L3, permettant à la stagiaire d'avoir un regard critique sur ses planifications et sur l'utilisation du manuel scolaire lors de l'élaboration de celles-ci. La stagiaire a pu observer les points forts et ceux à améliorer lors de la planification des quatre activités orales. Plus précisément, l'intervention lui a permis de considérer de nouvelles qualités lors de ses planifications. Par ailleurs, la grille d'analyse et l'enregistrement à voix haute de la planification ont contribué à offrir à la stagiaire une idée plus précise de sa méthode de planification et à l'encourager non seulement dans le maintien de certains éléments de sa pratique mais aussi à la varier.

Bref, l'intervention mise en place dans le cadre de cet essai a permis de mieux comprendre la pensée de planification d'activités orales en espagnol L3 de la stagiaire et que celle-ci saisisse davantage la tâche de planification. D'ailleurs, la conception de l'intervention a fait en sorte qu'elle se sente mieux préparée dans son rôle de stagiaire et de future enseignante.

5.2 Regard critique sur l'intervention mise en œuvre

L'intervention mise en place dans le cadre de cet essai a permis à la stagiaire de développer la compétence à planifier des activités orales en espagnol L3. Les résultats présentés dans le chapitre IV ont montré que les outils de mesure utilisés lors de l'intervention soit l'enregistrement à voix haute des planifications, la grille d'analyse et le journal de bord ont rendu possible la saisie de la méthode de planification de la stagiaire. Ce sont des éléments qui font preuve du déroulement de sa pensée à planifier et qui montrent également le mécanisme de planification qu'elle a tenté de mettre en place. L'enregistrement à voix haute a permis à la stagiaire d'observer, d'analyser et de comprendre sa méthode de planification. Ainsi, la stagiaire a d'abord remarqué comment elle concevait une activité orale et, par la suite, elle a pu identifier et intégrer des éléments qu'elle n'avait pas pris en compte dans la ou les activités précédentes.

L'utilisation de la grille d'analyse et du journal de bord ont aussi amené la stagiaire à développer la CP3. D'une part, la grille d'analyse aurait permis à la stagiaire de se concentrer davantage sur les qualités d'une bonne activité orale en L3 et ainsi avoir une ligne directrice quant aux qualités à intégrer dans ses activités orales lors de planification. De plus, elle a pu évaluer sa méthode de planification avec la grille d'analyse en observant les qualités présentes ou non dans les activités orales planifiées, l'encourageant à considérer de nouvelles qualités. L'enregistrement à voix haute – tout comme la grille d'analyse – a aussi permis de cueillir des traces de la pensée à planifier de la stagiaire, la menant à apporter des changements comme suite à leur écoute et transcription pour développer la CP3. D'autre part, le journal de bord a permis de rassembler les

observations faites en salle de classe. La stagiaire y a noté les éléments qui ont contribué au bon déroulement des activités orales et ceux qui ont moins fonctionné. Le journal de bord a été un outil dans lequel la stagiaire a aussi écrit de nouvelles qualités à considérer dans les planifications afin de ne pas les oublier. Autrement dit, le journal de bord a servi à établir les forces et les points à améliorer des activités orales, favorisant le développement de la CP3 chez la stagiaire. Bref, les outils utilisés et la méthodologie ont permis d'atteindre notre objectif d'essai, à savoir, analyser les activités orales du manuel scolaire afin de développer la compétence à planifier des activités orales en espagnol L3.

L'intervention mise en place visait également à concevoir des activités orales dans lesquelles les élèves souhaiteraient s'investir. La stagiaire a réalisé des activités orales permettant aux élèves de s'engager cognitivement par l'intermédiaire de recherches d'information, de jeux et de compétitions. Les élèves sont restés actifs et ont témoigné de l'intérêt tout au long des activités, menant à suggérer qu'ils ont probablement aussi pu voir davantage l'utilité des activités orales proposées. Un autre objectif de l'intervention en lien avec les élèves était qu'ils communiquent le plus possible dans la langue cible. La stagiaire a planifié des activités orales présentées en petits défis, créant des interactions variées et permettant aux élèves d'utiliser le vocabulaire travaillé sous différentes formes. De plus, l'interaction entre les élèves a été intensifiée lorsque les façons de s'exprimer étaient exposées de manière visible aux élèves. Cela permettait que les conversations entre pairs soient mieux dirigées. Nous pouvons dire que les éléments établis par la stagiaire ont favorisé les échanges entre les élèves en espagnol.

5.2.1 Limites

Une première limite à relever a trait à l'utilisation du manuel scolaire. Dans le cadre de l'intervention réalisée, la stagiaire a travaillé à partir d'une unité du manuel scolaire, plus précisément l'unité 3, la menant à dire qu'elle voyait le manuel scolaire comme un outil de soutien

dans la planification d'activités orales L3. Le rôle que la stagiaire attribue au manuel scolaire provient d'une intervention menée avec une section en particulier du manuel scolaire. Ici, nous soulignons qu'il ne faut pas généraliser la fonction du manuel scolaire soulevée dans le cadre de cet essai à l'ensemble du manuel parce que la stagiaire n'a travaillé qu'à partir d'une seule unité. De fait, il est possible que les activités utilisées par la stagiaire ne soient pas représentatives de l'éventail des activités orales en espagnol L3. Dans les faits, concevoir des activités orales avec les autres unités du manuel scolaire pourrait mener à des résultats et observations différents ou nuancés.

Une deuxième limite réside dans les observations faites en classe par la stagiaire et notées au journal de bord. Nous croyons que la stagiaire n'a pas pu tout observer parce qu'elle était déjà conditionnée à observer des éléments en particulier plus que d'autres. En outre, et comme mentionné au chapitre IV, le fait de ne pas pouvoir être partout en même temps constitue une limite, ce qui montre que l'observation de divers éléments de manière simultanée s'avère difficile (Ontario Mentoring Coalition, 2019). De ce fait, d'autres éléments qui auraient pu se révéler significatifs ont peut-être échappé à la stagiaire.

Une troisième limite relève de l'enregistrement à voix haute, à savoir si cet outil de collecte de données a fourni toutes les traces de réflexion de la stagiaire. En effet, parler à voix haute lors de planification constitue une situation et un contexte de planification plutôt inhabituels. Nous soulignons qu'il se peut qu'il ait été difficile pour la stagiaire de verbaliser toute sa pensée et d'expliquer tout ce qu'elle faisait en planifiant (Samson, Toussaint & Pallascio, 2004), car il ne s'agissait pas d'une pratique courante pour elle.

Finalement, les activités orales en espagnol L3 planifiées et réalisées dans l'intervention ont bien répondu à notre clientèle, soit débutante, en troisième année du secondaire et faisant partie du programme PEI. Nous tenons à mentionner que les élèves qui ont participé à l'intervention

fréquente une école sise en milieu favorisé et que la majorité d'entre eux travaillaient bien en classe et étaient impliqués dans leur travail. Ces éléments peuvent avoir influencé et facilité le déroulement des activités orales ainsi que l'intérêt porté par les élèves envers les activités orales suggérées. Ainsi, il ne faut pas généraliser les résultats obtenus puisque le comportement réceptif de nos élèves n'est peut-être pas l'apanage de l'ensemble des élèves apprenants de l'espagnol L3 au Québec.

5.3 Mot de la fin

Comme mot de la fin, rappelons que l'intervention a permis également à la stagiaire d'en apprendre davantage sur ses habiletés à planifier des activités orales en espagnol L3. L'intervention réalisée par la stagiaire a non seulement permis à celle-ci de développer la CP3, mais aussi de faire vivre aux élèves des activités orales en L3 mieux conçues et adaptées à leurs besoins. L'analyse de l'intervention a montré à la stagiaire les défis qu'elle a relevés en développant la compétence à planifier. L'intervention lui a fourni un portrait d'où elle est rendue dans sa formation enseignante ainsi que des nouveaux défis qu'ils lui restent à atteindre. Elle a réalisé des apprentissages pouvant être appliqués dans sa pratique enseignante, apprentissages qui lui permettront de continuer à développer ses compétences professionnelles et à relever de nouveaux défis.

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Baribeau, C. (2004). L'instrumentation de la collecte de données. *Recherches qualitatives, h.s.*, 2, 98-114.
- Bento, M. (2015). Manuels de français langue étrangère et pratiques des enseignants. *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les cahiers de l'Acedle*, 12(12-2), 1-14.
- Cégep de Sorel-Tracy. (2013). La planification d'une leçon. *La presse pédago*, 2, 1-4.
- Choppin, A. (1980). L'histoire des manuels scolaires : une approche globale. *Histoire de l'éducation*, (9), 1-25.
- Commission scolaire du Lac-Abitibi. (2011). *Les incontournables : planification et évaluation*. Commission scolaire du Lac-Abitibi. Repéré à <https://www.csdla.qc.ca/images/stories/pdf/educatifs/INFO/info%20services%20ducatifs%20octobre%20%202011-2012.pdf>
- Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. *École secondaire Dorval-Jean-XXIII*. Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. Repéré à <http://www.csmb.qc.ca/fr-CA/enseignement/%20secondaire/ecoles/liste/dorval-jean-xxiii.aspx>
- Gorson Tanguy, A.-M. (2010). *Question : Qu'est-ce qu'une séance et comment la préparer ?* Repéré à <http://lettres.discipline.ac-lille.fr/ressources/entreemetierappr/ofondirpratiques/construire-une-sequence-etuneseance-denseignement/quest-cequune-seance-commentpreparer-une-seance.pdf>
- Klett, E. (2012). Le manuel pour enseigner une langue étrangère : entre faiblesses et vertus. *Venezuela*, 7, 7-16.
- Lafontaine, L. & Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 47-66.
- Laurier, M. D., Tousignant, R., & Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et d'évaluation des apprentissages* (3^e éd.). Québec, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- Martinet, M., A., Raymond, D., & Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/siteweb/documents/dpse/formes_prof.pdf

- Messier, G. (2017). Le modelage, une technique pédagogique qui rend l'implicite explicite. *Vivre le primaire*, 41-43.
- Metodología para la enseñanza de otra lengua. El enfoque comunicativo en la enseñanza de L2. (s.d.). Repéré à http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenido/s/informacion/dia6/es2027/adjuntos/zubirik_zubi/materiales_educacion_primaria/HIZKUNTZA/21cenfcomu.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007a). *Programme de formation de l'école québécoise, secondaire. Domaine des langues, espagnol langue tierce*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/siteweb/documents/dpse/formationjeunes/Espagnol-versfancaise3e epreuve.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Un programme de formation pour le XXI^e siècle*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007c). *Programme de formation de l'école québécoise. Secondaire premier cycle, les compétences transversales*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/siteweb/documents/dpse/formationjeunes/3-pfeqchap3.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Cadre d'évaluation des apprentissages : espagnol, langue tierce*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1999889>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : direction des ressources didactiques. (2010). *L'approbation du matériel didactique*. Repéré à http://www1.education.gouv.qc.ca/bamd/Doc/Approbation_materiel_didactique_fr.pdf
- Ontario Mentoring Coalition. (2019). Trousse sur le mentorat efficace des jeunes confrontés à des obstacles freinant leur réussite. Repéré à <http://ontariomentoringcoalition.ca/fr/mentoringyouthfacingbarriers/lefficacite-des-differents-types-de-mentorat-aupres-des-jeunes-consideres-%E2%80%89a-risque-eleve/lefficacite-du-mentorat-aupres-des-jeunes-confrontes-a-des-obstacles multiples/>
- Ouellet, Y. (1997). Un cadre de référence en enseignement stratégique. *Vie pédagogique*, 104, 4-11.

- Planification de l'enseignement et l'évaluation. (s. d.). Repéré à https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/espagnol/dmo_9e12e/docs/planification.pdf
- Piquer, M. J. L. (2007). La enseñanza comunicativa de la lengua: investigación sobre resultados de aprendizaje. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 9.
- Provost, M. A., Alain, M., Leroux, Y., & Lussier, Y. (1997). *Guide de présentation d'un rapport de recherche* (3^e éd.). Trois-Rivières, QC. SMG.
- Ramos, J. E. (2007). *El tratamiento de la expresión y de la interacción oral en los manuales de ELE: Una perspectiva de síntesis*. Repéré à https://cvc.cervantes.es/ensenanza/bibliotecaele/asele/pdf/17/17_0525.pdf
- Rusimović, N. (2008). *Le travail du professeur en classe de FLE : planification, mise en scène et réflexion*. Repéré à <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:211468/FULLTEXT01.pdf>
- Samson, G., Toussaint, R., & Pallascio, R. (2004). Instruments de collecte et outils d'analyse qualitatifs : un défi pour évaluer la capacité à transférer. *Recherches qualitatives*, 24, 84-102.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec, QC : Les Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie : recherches en éducation*, 166, 89-128.

ANNEXE A

Questions du journal de bord	Activité orale _____
1) Est-ce que les consignes étaient claires?	
2) Est-ce que les élèves ont interagi en espagnol?	
3) Est-ce que les élèves ont montré de l'intérêt pour l'activité?	
Commentaires et observations :	

ANNEXE B

Tableau A

Activité orale 1 – journal de bord

Questions du journal de bord	Activité orale 1
1) Est-ce que les consignes étaient claires?	Oui
2) Est-ce que les élèves ont interagi en espagnol?	Oui, mais ils ne formaient pas toujours des énoncés complets, tel que mentionné dans les consignes.
3) Est-ce que les élèves ont montré de l'intérêt pour l'activité?	Oui

Tableau B

Activité orale 2 – journal de bord

Questions du journal de bord	Activité orale 2
1) Est-ce que les consignes étaient claires?	Non
2) Est-ce que les élèves ont interagi en espagnol?	Oui
3) Est-ce que les élèves ont montré de l'intérêt pour l'activité?	Oui

Tableau C*Activité orale 3 – journal de bord*

Questions du journal de bord	Activité orale 3
1) Est-ce que les consignes étaient claires?	Oui
2) Est-ce que les élèves ont interagi en espagnol?	Oui
3) Est-ce que les élèves ont montré de l'intérêt pour l'activité?	Oui

Tableau D*Activité orale 4 – journal de bord*

Questions du journal de bord	Activité orale 4
1) Est-ce que les consignes étaient claires?	Oui
2) Est-ce que les élèves ont interagi en espagnol?	Oui
3) Est-ce que les élèves ont montré de l'intérêt pour l'activité?	Oui